Maria Silvia Gonçalves

Leitura intertextual na escola

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

São Paulo, SP.

2004

Maria Silvia Gonçalves

Leitura intertextual na escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de Linguagem e Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Thereza Fraga Rocco

Maria Silvia Gonçalves

Leitura intertextual na escola

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Maria Thereza Fraga Rocco

Prof^a Dr^a Helena H. Nagamine Brandão

Prof^a Dr^a Marta Kohl de Oliveira

Agradeço:

- às professoras Maria Thereza, Helena e Marta pelas valiosas sugestões dadas no exame de qualificação e à primeira, em especial, pela insistência e exigência;
- aos amigos e familiares, pelo tempo de convívio cedido durante a elaboração deste trabalho;
- à Denise Lino, pela troca sempre profícua;
- a meus professores e alunos, com os quais aprendi, ao longo da vida, a importância de ser leitor;
- a nosso Mestre, que nos dá força para realizar nossos projetos.

Sumário

I. Palavras iniciais

1. A importância da leitura, 7
2. Contradições, 8
3. Inquietações, 12
4. Estrutura do trabalho, 14

II. Atividades de leitura na sala de aula

1. O estudo de texto que temos, 16
 - a) Tipo de abordagem 1 – ênfase na estrutura, 19
 - b) Tipo de abordagem 2 – ênfase no conteúdo, 21
2. O estudo de texto que queremos, 24

III. O aprendiz na sociedade escolarizada

1. O leitor em formação, 29
 - a) aspecto cognitivo, 29
 - b) aspectos físico-emocionais, 31
 - c) aspectos: social, profissional e cultural, 33
2. Importância do meio e do mediador, 35
3. Interação Verbal, 39

IV. Leitura intertextual

1. A noção de intertexto, 43
 - a) Intertexto e interdiscurso, 46
 - b) Intertexto e memórias de leitura, 48
 - c) Intertexto e oralidade, 52
2. Inferência na intertextualidade, 55
 - a) vozes no texto – casos de polifonia, 60
 - b) paráfrase e estilização, 77
 - c) paródia e apropriação, 85
 - d) o intertexto na mídia: um caso à parte, 95
3. Relações intergenéricas, 104
 - a) a questão do gênero, 104
 - b) expansão do conceito de texto, 107
 - c) campos limítrofes, 113
 - d) agrupamentos, 121

V. Intertextualidade e interdisciplinaridade, 125

VI. Palavras finais, 132

Bibliografia, 137

Anexos:

1. Questionários, 143
2. Documentos, 180

Resumo

Este trabalho é uma proposta de prática de leitura intertextual (para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) em que o fenômeno da intertextualidade, mostrado sob pontos de vista de vários autores, é considerado potencializador e enriquecedor da leitura, colaborando para a formação de um leitor mais proficiente e mais preparado para enfrentar as demandas do mundo letrado. Propõem-se, na exploração textual, atividades inferenciais (para as quais o aluno comparece com conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos) que podem levá-lo a estabelecer relações não só entre os elementos do texto em si, mas também entre esse texto e outros textos e entre esse texto e sua realidade. Muitas vezes a leitura do aluno não é plena por falta de conhecimentos prévios. A interferência do mediador, leitor mais maduro, torna-se, então, desejável e necessária, para melhoria no nível de adequação da leitura, ampliação do universo do leitor iniciante e aquisição de mecanismos metacognitivos. Ao clarificar zonas de intersecção (identificação do intertexto), por meio de procedimentos discursivos, propicia-se não só o reconhecimento do diálogo intertextual como também uma interpretação mais completa do texto (com a leitura dos implícitos), incluindo casos de polifonia (presença de vozes variadas no texto) e a busca da intencionalidade e do posicionamento ideológico do autor. O texto é considerado a principal matéria-prima do professor de Português. Paradoxalmente, o desempenho dos alunos das escolas públicas e particulares deixa a desejar no quesito leitura. Uma configuração do leitor-aprendiz em seus aspectos sociocognitivos e algumas considerações sobre o modo como são realizadas as atividades de leitura na sala de aula visam mostrar a necessidade de um interlocutor que proponha relações dialógicas e mais significativas no embate com o texto, ampliando, inclusive, o leque de opções para gêneros variados e híbridos, sem barreiras de tempo, de espaço, de estilo, de modalidade, de nacionalidade. Tendo por base a noção de mediação e de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky e a de interação verbal em Bakhtin; as análises de Rocco e Marcuschi sobre o papel da escola e do material didático na formação do leitor; bem como os princípios da Análise do Discurso, da Teoria da Enunciação e da Lingüística Textual, sustentados por Genette, Maingueneau, Authier-Revuz, Brandão, Koch, Van Dijk e Sant'Anna, sugerem-se alguns exemplos de análise para demonstrar a exeqüibilidade da proposta. Finalmente, a intertextualidade é vinculada à interdisciplinaridade, concluindo-se que a leitura é, hoje, um poderoso auxiliar no intercâmbio de informações do mundo eletrônico-globalizado; na constituição de um leitor-sujeito consciente, ético e crítico; na transformação do aprendiz em cidadão; na conquista de um instrumento de busca interior. Procura-se provar, enfim, que a leitura, como senha para o conhecimento, pode levar ao poder e, como senha para o autoconhecimento, pode levar à sabedoria.

Unitermos: leitura intertextual, intertextualidade, intertexto, atividades inferenciais, polifonia, dialogismo, leitura dos implícitos, gêneros do discurso, relações intergenéricas, interdisciplinaridade.

I. Palavras iniciais

“Ler é poder”
(Alberto Manguel)

1. A importância da leitura

Creio que para todos nós, educadores, o que mais importa, no processo educacional, é **estar em jogo a constituição da subjetividade de um indivíduo**. Segundo SOUZA¹, a formação de um aluno não se dá no vácuo, mas pautada em valores; lembremo-nos, também, de que, para Paulo FREIRE, não há neutralidade em educação. Sendo assim, e porque cabe ao professor tomar as decisões sobre seu projeto de ensino, não há como fugir à responsabilidade desse processo.

É função do professor abrir perspectivas para seu aluno, descortinando para ele realidades impensáveis, tirando-o de um espaço cultural restrito, ampliando seus horizontes, seu universo de conhecimentos. É preciso trazer o mundo para a sala de aula. Como fazer isso?

Pressupondo-se que, na relação professor/aluno, exista uma interlocução que garanta ao que aprende um contato com o objeto do conhecimento intermediado por aquele que ensina (havendo trocas de posições durante o processo), **a leitura se coloca como uma das maneiras de conhecer e coloca o professor como mediador nesse processo**. A mediação aqui citada não se resume a oferecer técnicas de leitura a seu aluno. Ela abrange desde a escolha de um repertório variado e significativo até a criação da motivação para a leitura. Se o aluno não tiver diante de si um modelo de leitor, se não tiver despertado dentro dele a vontade de ler, achando que essa atividade vai lhe trazer benefícios, a mediação não vingará.

A importância da leitura na formação do aluno é consensual entre os professores das mais diversas áreas e ciclos. Especificamente na área de Português, consulta por mim realizada² com alguns professores das redes pública e particular de ensino comprova a necessidade de se trabalharem as habilidades de leitura, para que ocorra (entre outros objetivos citados) o desenvolvimento psicológico e crítico do aluno, a ampliação cultural de seu universo, a transformação de sua visão de mundo,

¹ Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, *Psicologia da Educação*: Curso de Graduação, na FE da USP, primeiro semestre de 2001.

² Consulta realizada em 2002, por meio de questionário, solicitando de professores de Português de 5ª a 8ª séries seu posicionamento em relação à leitura e ao trabalho com textos em sala de aula. Ver anexo 1.

o aprimoramento de sua expressão verbal, bem como o estabelecimento de um diálogo com o mundo, o que poderá lhe possibilitar uma atuação construtiva em relação à vida.

Particularmente, creio que a leitura é, mais do que nunca, essencial à formação de um indivíduo e à sua inserção na sociedade letrada, pois ela é a via de acesso ao conhecimento, numa época em que literatura, ciência, política e filosofia se interpenetram, numa produção numericamente superior à de todas as outras épocas, e contam, ainda, com os meios eletrônicos para divulgá-las. E, se o conhecimento não tem limites, a possível aquisição dos saberes acumulados pela humanidade tem uma influência direta sobre o indivíduo, sobre seu modo de pensar e atuar sobre o mundo. A leitura, como passaporte para o conhecimento, pode levar também ao poder. Como passaporte para o autoconhecimento, pode levar à sabedoria.

2. Contradições

Se a importância da leitura é tão óbvia e as atividades de análise textual, segundo os próprios entrevistados, tão imprescindíveis para a aquisição do domínio da língua escrita, parece haver um descompasso entre a intenção ou o esforço dos professores em promover a prática da leitura e os resultados que se obtêm dos alunos.

Dentro de minha experiência pessoal, sempre me incomodaram os poucos resultados obtidos com o trabalho de análise textual. Em início de carreira, na escola pública (movida muito mais por idealismo que por conhecimento), usava os textos como arma política e, talvez em decorrência da forte motivação transmitida aos alunos ou à quantidade de textos que fazia circular nas classes, raros eram os alunos que ficavam “imunes” a tal movimento.

Minha postura diante do ensino de leitura não se apoiava num “método de trabalho”, mas numa visão de mundo. Eu sabia, alicerçada em minha própria experiência, que a leitura era formadora, era libertadora, era uma maneira de fazer o aluno apropriar-se do conhecimento. Era a forma de possibilitar-lhe democraticamente o ingresso nesse processo mais amplo a que chamamos “curso da

História”. Negar ao aluno esse acesso era alijá-lo do conhecimento, das decisões, era incentivar a perpetuação no poder de uma elite politicamente dominante.

Não ocorria, na década de 70, a obsessão com a “competência lingüística”. Além disso, a ausência de uma orientação metodológica específica tanto para a abordagem textual como para a avaliação permitia a consideração do processo de ensino em si, sem aferição rigorosa de um produto, radiografado em avaliações formais. Apesar dos esforços em colocar livros ou textos nas mãos dos alunos, não havia, de minha parte, o desenvolvimento de estratégias específicas de abordagens de leitura. A “compreensão” ou “interpretação”, normalmente era realizada de maneira intuitiva, dependendo da tipologia do texto. Nas aulas de literatura do (então) colegial, o estudo condicionava-se às características da estética literária em que se inseriam os autores.

Foi na rede particular, na década de 80, que surgiu a preocupação com “técnicas de leitura”. O compromisso da escola em que eu lecionava com a aprovação de alunos em vestibulares exigia dos professores um desempenho mensurável e eficaz. Mas o resultado pífio no embate com o texto revelou-me que condições materiais adequadas tais como facilidade de reprodução de materiais e aquisição de livros, com uma clientela que trazia um capital escolar bastante significativo, não eram garantia de resultados compensadores no trabalhado desenvolvido com o texto.

Os PCNs, na década de 90, impulsionaram a busca de novas estratégias, para que se obtivessem resultados mais consistentes. Vivi cotidianamente (como todo professor) o desafio da transposição didática, a difícil conciliação entre a teoria e a prática. Mas, apesar de meu interesse pelas novas teorias divulgadas na área da leitura e das tentativas em aplicá-las, os resultados, em geral, ficavam aquém de minhas expectativas.

E essa insatisfação não se restringia à minha área, o que facilmente se comprovava pelas afirmações dos demais professores da escola, não só os do ensino fundamental como os do médio. Era comum o comentário de professores de outras matérias sobre a incapacidade do aluno de ler e entender os enunciados ou as questões propostas nas provas e nas atividades. Segundo eles, essa dificuldade (e não

o desconhecimento do conteúdo específico) acabava sendo o principal obstáculo para que os alunos se saíssem bem nas avaliações.

Ao ministrar aulas particulares de Português, percebia, logo nos primeiros contatos com os alunos, que o problema residia na leitura, ou na falta desta. Nas dezenas de atendimento, o diagnóstico, em geral, era o mesmo. A exceção ficava por conta de alunos que buscavam especificamente revisão de conteúdos gramaticais, em função de exigência da escola. Mesmo diante desses casos, não abandonava o trabalho com a leitura, mostrando os fenômenos lingüísticos concretizados nos textos.

Além das minhas constatações no exercício do magistério, pesquisas diversas³ realizadas ultimamente por institutos de reconhecida competência têm mostrado que o desempenho do brasileiro em leitura deixa a desejar. O Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa, apresentou, em 13 de dezembro de 2001, dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, segundo o qual, 31% da população estudada (duas mil pessoas com idade de 15 a 64 anos, entrevistadas pelo IBOPE) conseguem retirar uma informação explícita em textos curtos; 34% conseguem localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão e (apenas) 26% conseguem ler textos mais longos, localizar informações e estabelecer relações entre elementos constitutivos do texto.

Em 2002, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)⁴ o aluno brasileiro de elite não teve bom desempenho em relação a alunos de outros países no quesito proficiência em leitura e matemática, tendo ficado em último lugar entre estudantes de 32 países.

Ainda em 2002, o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, avaliando o desempenho do brasileiro em conhecimentos matemáticos⁵, concluíram que ele se sai melhor com as operações envolvendo números que com as atividades de leitura.

Outras pesquisas, como a da Câmara Brasileira do Livro⁶, de 2001, dão notícias da pouca familiaridade do brasileiro com a leitura, se bem que num universo mais

³ Documentos 1 e 4, Anexo 2.

⁴ Documentos 2 e 3, Anexo 2.

⁵ Documento 5, Anexo 2.

amplo, envolvendo outras variáveis de cunho sócio-econômico-culturais. O próprio ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, reconheceu, em fevereiro de 2002, que: “nossas escolas ensinam a ler, mas os alunos não entendem o que lêem.”⁷

Em abril de 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, a pedido do jornal *O Estado de S.Paulo*⁸, realizou um estudo cujos resultados comprovam que as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental aumentam a cada ano. A partir de análise do SAEB⁹, de 1995 para cá só tem crescido o número de alunos que se encaixam nos conceitos “muito crítico” e “crítico” de desempenho. Em Português, quase 60% dos alunos estão nesses estágios. Descontadas as muitas outras variáveis que compõem esse quadro desolador de resultados, para as quais o atual ministro, Cristovam Buarque, estabeleceu algumas metas¹⁰, impossível negar que o ensino de língua portuguesa, da forma como vem sendo realizado, não é satisfatório.

Em 9 de julho de 2003, a revista *Veja*¹¹ publicou matéria referente a um estudo comparativo realizado pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujos resultados são desanimadores: no quesito capacidade de leitura, entre alunos de 41 países, os brasileiros (de escolas públicas e particulares, na faixa de 15 anos) classificaram-se em 37º lugar, à frente apenas da Macedônia, da Indonésia, da Albânia e do Peru. Na mesma matéria, afirma-se: “nossos estudantes conseguem ler, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar as palavras” e ainda: “e têm dificuldade até para entender o enunciado dos problemas”, referindo-se ao desempenho em matemática.

⁶ Documento 6, Anexo 2.

⁷ Revista *Educação*, maio de 2002, ano 6, n. 61, p. 26.

⁸ Documento 7, Anexo 2.

⁹ O SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) é realizado a cada dois anos, com uma amostra de alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, das redes pública e particular, nas áreas de Português e Matemática. Para a avaliação usam-se os seguintes estágios: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. Ver documento 8, Anexo 2.

¹⁰ Conforme JB *on line* de 23/04/2003. Ver documento 9, Anexo 2.

¹¹ Documento 10, Anexo 2.

3. Inquietações

Sabe-se que o aprendizado de língua portuguesa não se resume ao domínio da prática de leitura. Todavia, centro nesse aspecto meu trabalho por considerar de suma importância a formação de um leitor proficiente. Creio ser esse um primeiro passo de uma caminhada mais longa. Sair de um nível de conhecimento de língua, advindo da prática, para um nível de conhecimento mais reflexivo é, no meu entender, uma conquista.

De acordo com depoimentos dos professores consultados na pesquisa anteriormente citada, o texto continua sendo a matéria-prima das aulas de Português. A opção pelo texto acaba sendo feita porque, segundo eles, enriquece-se o vocabulário do aluno, amplia-se seu repertório de leitura e formam-se competências – tais como localizar informações, determinar objetivos e identificar intenções do autor do texto – que, indubitavelmente, serão úteis ao aluno em situações reais de sua vida.

Mesmo quando trabalha a redação, o professor costuma partir de um texto, seja para oferecer um modelo ao aluno, seja para mostrar as características de um determinado gênero, seja para, simplesmente, motivar o aluno a escrever. É comum, igualmente (e aqui não vai nenhum julgamento) usar-se o texto como pretexto para o ensino da gramática.

Numa vista d'olhos sobre o material didático disponível no mercado (livros, sistema de ensino apostilado, paradidáticos) nota-se a presença significativa dos textos que devem ser trabalhados no ensino de Português, confirmando a necessidade de se praticarem experiências de leitura. Por exigência do próprio mercado editorial, o livro também acaba funcionando como um mediador entre o aluno e o texto (infelizmente, muitas vezes o professor se apaga e acaba assumindo essa mediação).

Como se vê, a preocupação em formar um leitor proficiente (que não é apenas do professor, mas de outros profissionais que trabalham na elaboração de material didático) não faz eco com o desempenho do leitor brasileiro.

Qual a razão dessa dissonância? Por que, após oito ou onze anos de escolaridade, calcada, sobretudo, em livros, o brasileiro continua apresentando dificuldades para ler e entender um texto? Por que muitas pessoas que freqüentaram escola num período de, no mínimo, quatro anos não conseguem sequer localizar um endereço num anúncio de emprego?

O que se pretende, em última análise, com a exploração de textos? É possível melhorar o desempenho do aluno-leitor, proporcionando ao professor-mediador ferramentas adequadas a uma abordagem de texto mais proficiente? É possível dar ao leitor-aprendiz um lastro a partir do qual ele possa orientar-se nas atividades de leitura?

Essas indagações constituem a pedra angular deste trabalho.

A busca de respostas irá permear todo o percurso deste estudo. O objetivo é chegar a uma **proposta alternativa de abordagem de texto, que leve a uma leitura escolar mais significativa, porque intertextual**, tendo como fundamentação teórica princípios da Lingüística textual, da AD e das teorias bakhtiniana e vygotskyana.

Parte-se de uma concepção de leitura que não se restringe à mera decodificação dos signos lingüísticos, mas a considera um processo complexo e incessante de construção de hipóteses, confirmadas ou não no decorrer da própria leitura, e que levam à construção do sentido do texto, amparadas por conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos do leitor.

Consideramos extralingüísticos os conhecimentos de mundo, as experiências adquiridas pelo falante dentro de sua comunidade lingüística que, por sua vez, insere-se num determinado contexto sócio-cultural. Dessa forma, o conceito de leitura se amplia. E, embora excessivamente citado, recorro ainda a FREIRE (1994:20) e a seu “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” para explicar-me. Se a “leitura de mundo” precede a “leitura da palavra” e esta última mantém um movimento dinâmico de realimentação da primeira, ambas as leituras, entrecruzadas, é que serão responsáveis pelo crescimento do leitor.

Numa época em que tevê, vídeo, DVD, cinema e computador estão presentes desde muito cedo na vida do indivíduo, são múltiplas as formas de linguagem portadoras de sentido. São, portanto, múltiplas as leituras, tantas quantas são os

leitores, tantas quantas são as condições em que se realizam essas leituras... Há décadas, FREIRE (1978: 66), criticando a concepção “bancária” da educação, enfatizava a importância de se considerar a experiência existencial do educando no processo de aprendizagem.

Atualmente, quando todos somos atingidos pela massa de conhecimentos que circula pelo planeta, quando é impossível ficar imune ao mercado da informação, mais do que nunca é preciso resgatar, no movimento das aulas de Português, a palavra do *outro*. Até porque essa é a oportunidade que tem o mediador de leitura de avaliar se ocorreu a compreensão ativa do texto, aquela que possibilitará a formação da consciência crítica do leitor.

Nesse sentido, endossamos a concepção de MARTINS (1994: 31), que entende a leitura como “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos. ”

4. Estrutura deste trabalho

Uma vez expostas, nesta parte inicial, as inquietações a respeito da discrepância entre as intenções dos educadores no trabalho com a leitura e o resultado obtido (considerando-se aqui as avaliações realizadas por instituições que têm credibilidade e as análises publicadas pela mídia), procurarei fazer, na parte II desta dissertação, considerações sobre a forma como estão sendo conduzidas as atividades com textos em sala de aula, a partir de um extenso estudo realizado por MARCUSCHI (1996a e 1996b) com livros didáticos e de artigos em que ROCCO (1981, 1992, 1996) avalia o papel da escola na formação do leitor na sociedade atual. Vou propor, ainda, atividades inferenciais na prática de leitura para que, por meio de relações, raciocínios, deduções o aluno busque suprir a incompletude do texto.

Em seguida, na parte III, procurarei esboçar um quadro que configure as relações leitor-texto e que justifique o nível de exigência colocado ao aluno, tendo em vista seu estágio de desenvolvimento cognitivo e a linguagem como sistema simbólico interativo e mediador na relação do sujeito-o objeto. Nessa fase do

trabalho, VYGOTSKY (1999a e 1999b) e BAKHTIN (1995 e 1997) serão meu apoio teórico.

Na parte IV, especificamente, tratarei da noção de intertexto a partir do ponto de vista da lingüística textual e da análise do discurso. Utilizando algumas amostras de análise, buscarei mostrar a intertextualidade como potencializadora da leitura, como uma forma de tornar a leitura mais proficiente. Alguns casos de polifonia também serão mostrados, sempre objetivando desenvolver atividades inferenciais de leitura.

Serão estabelecidas, na parte V, algumas relações entre a leitura intertextual e a interdisciplinaridade, como alternativas para a formação de um leitor-cidadão crítico e consciente, ciente de sua realidade e capacitado ao enfrentamento de situações-problema.

Na parte VI, teço minhas considerações finais, ressaltando o quanto a leitura é importante na formação de um indivíduo e como é crucial o papel do leitor-mediador no desenvolvimento do processo.

II. Atividades de leitura na sala de aula

“Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.
E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.”
(Marisa Lajolo)

1. O estudo de texto que temos

O consenso de que o estudo de texto é essencial ao aprendizado da língua pode ser observado não só nas conversas com professores e coordenadores de ensino, como também em material didático. Por essa razão, a cultura escolar acabou criando o hábito de se “trabalhar” o texto em atividades cujos títulos variam: estudo/compreensão/interpretação/análise/exploração... Esse tipo de trabalho (feito, na maioria das vezes, sob a forma de perguntas que devem ser respondidas por escrito em quase todas as séries do Ensino Fundamental) ficou de tal forma arraigado nos alunos que, ao apresentar-lhes um texto para leitura, é imediata a pergunta: “cadê o questionário?” E quando dizemos que é “só para ler”, eles lançam aquele olhar meio maroto, como se pensassem: “você acha que eu vou acreditar nisso?”

É comum também, quando se apresentam questões para a exploração do texto, que o aluno busque imediatamente as respostas na seqüência dos parágrafos. Essa leitura “viciosa” é decorrente de um tipo de abordagem que faz, justamente, *pari passu*, a retomada do conteúdo. Por isso o aluno fica irritado quando, por exemplo, numa abordagem global ou numa questão inferencial, cuja resolução não se encontra literalmente no texto, não consegue localizar a resposta à pergunta diretamente nos parágrafos.

Um outro questionamento muito freqüente dos alunos diante do texto é: “pra que que eu vou ler ‘isso’”? Aparentemente acintosa, essa pergunta é de grande importância, pois sabemos que explicitar a finalidade da leitura tende a facilitar a atividade, dando sentido a ela. E a resposta, embora pareça óbvia, precisa estar bastante clara para o professor no momento da realização da atividade.

ROCCO (1996:116), analisando a prática da leitura em nossas escolas, afirma:

Lê-se hoje para obter informações triviais e mais complexas, para ampliar o que se sabe sobre o universo factual e histórico; lê-se para alargar os limites do próprio processo de produção do conhecimento e, por meio da literatura, lê-se para ampliar o mundo imaginário, para chegar ao “prazer do texto”, prazer que resulta de embates contínuos, de um trabalho intelectual intenso, de um corpo-a-corpo que se instaura entre o leitor – e sua experiência prévia de mundo – e o autor e seu texto de arte.

Em artigo anterior (1992:41), a mesma autora já alertava para o risco de se perder o que de melhor se poderia obter no trabalho com a leitura: despertar o gosto pela literatura:

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces da leitura. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional¹². E há o ler do produto ficcional – que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de coerção, momento em que melhor se evidenciam o autoritarismo e a extemporaneidade que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura.

Como mediadores de leitura, diante do texto a ser trabalhado com o aluno, também deveríamos nos fazer a mesma pergunta: para que queremos que o aluno leia ‘aquilo’?

Considerando que a leitura é um meio e, ao mesmo tempo, é um fim¹³, creio que temos, basicamente, dois grandes objetivos. Queremos que o aluno:

*a) aprenda lendo*¹⁴

E que ele:

¹² Não vamos desconsiderar a importância do texto cuja leitura tem por finalidade capacitar para uma ação (texto funcional, como o de placas, de anúncios, de rótulos, de formulários), nem a do texto cujo objetivo é informar; todavia, interessa-nos a leitura que capacite o leitor para uma reflexão, para uma atuação crítica.

¹³ No aprendizado da leitura, os meios justificam os fins: o que leva a um determinado objetivo, já é a própria leitura. A leitura é o meio e é o fim. Tudo vai depender dos passos dados e da direção a que levam.

¹⁴ Ver SOLÉ, I.: a leitura, um objeto de conhecimento e a leitura, um meio para a realização de aprendizagens, em *Estratégias de Leitura*, Porto Alegre, Artmed, 1998.

b) aprenda a gostar de ler.

De acordo com o objetivo *a)* o aluno estaria usando a leitura como ferramenta para adquirir conhecimento; em *b)* ele estaria obtendo prazer estético (“o ler do produto ficcional”). Como me parece óbvio que só se pode gostar de algo que se conheça, creio que um objetivo não exclui o outro; pelo contrário, ambos podem complementar-se.

Todo professor de Português deseja instalar em seu aluno o gosto pela leitura. Um bom trabalho pontual de análise com o texto pode levar ao desenvolvimento do hábito de leitura de livros em que se busque o prazer que eles possam trazer. Tal situação acaba ocorrendo não só porque podemos dar ao aluno os procedimentos necessários à compreensão plena (ou quase) de um texto, mas também porque o contato com trechos de uma obra pode levar à curiosidade e ao desejo de ler a obra toda. É bom que a trajetória do leitor-aprendiz seja marcada por uma mudança progressiva: da leitura fragmentada de uma antologia de textos variados para a busca de um repertório mais completo e mais profundo, no qual se imprimam o gosto pessoal e a noção de que autores e obras encaixam-se numa conjuntura cultural muito mais ampla.

Além disso, trabalhar com estratégias de leitura que possibilitem ao aluno criar seus próprios meios de abordagem de texto é imprescindível. Os professores costumam afirmar¹⁵ que a leitura analítica de textos é um dos pontos principais na formação de um sujeito, uma vez que o entendimento de textos de outras disciplinas (História, Geografia, até Física e Química) depende da proficiência do leitor.

Nesse caso, é preciso acrescentar um terceiro objetivo a nosso trabalho com a leitura:

c) que ele aprenda a ler, lendo.

Com esse objetivo, visa-se à aprendizagem dos procedimentos necessários a uma leitura proficiente. A leitura assumiria, assim, como veremos ao final desta seção do trabalho, um caráter metalingüístico e metacognitivo, privilegiando uma das finalidades de leitura citada por ROCCO (1996:116): “alargar os limites do próprio processo de produção do conhecimento”. Dessa maneira, o “desagradável

¹⁵ Ver questionário 16, Anexo 1.

exercício de coerção” poderia ser transformado num excelente meio de chegar à “fruição”, ainda que esse processo significasse “embates contínuos” e “trabalho intelectual intenso”.

No artigo de 1992, a autora busca explicar por que a leitura realizada na escola, além de não cativar o aluno, pode funcionar como inibidora:

A criança, o jovem que estuda — e também o adulto —, todos gostam, sim, de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, **não suportam ler na escola**, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Lêem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes draconiana; lêem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada à satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto.

Do trecho acima citado, interessa-nos de perto as “questões pouco interessantes e unidirecionais”. Por que as questões não despertam interesse no aluno? Por que caminham sempre na mesma direção? Por que não podemos usar a análise textual para mostrar ao aluno que a prática da leitura pode ser uma atividade rica, instigante, prazerosa? Que a capacidade de captar as sutilezas da escrita pode ser desenvolvida e treinada?

a) Tipo de abordagem 1: ênfase na estrutura

Apenas a título de ilustração, vamos exemplificar dois tipos de abordagem, comumente praticadas em salas de aula. Tomemos o seguinte texto:

A SOLUÇÃO

O sr. Lobo encontrou o sr. Cordeiro numa reunião do Rotary e se queixou de que a fábrica do sr. Cordeiro estava poluindo o rio que passava pelas terras do sr. Lobo, matando os peixes, espantando os pássaros e, ainda por cima, cheirando mal.

O sr. Cordeiro argumentou que, em primeiro lugar, a fábrica não era sua, era do seu pai, e, em segundo lugar, não poderia fechá-la, pois isto agravaria o problema do desemprego na região, e o sr Lobo certamente não ia querer bandos de desempregados nas suas terras, pescando seu peixe, matando seus pássaros para assar e comer e ainda por cima cheirando mal. Instale equipamentos antipoluentes, insistiu o sr. Lobo. Ora, meu caro, retrucou o sr. Cordeiro, isso custa dinheiro, e para onde iria o meu lucro? Você certamente não é contra o lucro, sr. Lobo, disse o sr. Cordeiro, preocupado, examinando o sr. Lobo atrás de algum sinal de socialismo latente. Não, não, disse o sr. Lobo, mas isto não pode continuar. É uma agressão à Natureza e, o que é mais grave, à minha Natureza. Se ainda fosse à Natureza do vizinho ... E se eu não parar?, perguntou o sr. Cordeiro. Então, respondeu o sr. Lobo, mastigando um salgadinho com seus caninos reluzentes, eu serei obrigado a devorá-lo, meu caro. Ao que o sr. Cordeiro retrucou que havia uma solução. Por que o sr. não entra de sócio na fábrica Cordeiro e Filho? Ótimo, disse o sr. Lobo. E desse dia em diante não houve mais poluição no rio que passava pelas terras do sr. Lobo. Ou, pelo menos, o sr. Lobo nunca mais se queixou.

Luís Fernando Veríssimo. *O santinho*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 41-2.

Numa abordagem que busca trabalhar a estrutura do texto, possivelmente teríamos questões do tipo:

- a) Quem são os personagens dessa história? Caracterize-os.
- b) Em que época se passa a história?
- c) Em que lugar ocorre a reunião?
- d) Qual o fato principal discutido na reunião?
- e) Como se chega a uma solução para o problema?

Ao falar sobre a “leitura racional”, MARTINS (1994:70) faz a seguinte advertência:

Na verdade, freqüentemente confunde-se a leitura racional com a investigação pura e simples do arcabouço formal de um texto, com o exame de sua estrutura interna enquanto sistema de relações entre as partes que o compõem, sem efetivamente estudá-lo como um todo, como expressão de uma visão de mundo. Realiza-se assim o que o estruturalismo ortodoxo apregoeou e ainda proclama: o

estudo do “texto em si”. Esse tipo de leitura elimina a dinâmica da relação leitor-texto-contexto, limitando consideravelmente uma compreensão maior do objeto lido.

Como se percebe claramente, uma abordagem desse tipo é insatisfatória, além de empobrecedora. As perguntas se repetem invariavelmente, nos diferentes textos, explorando sempre os mesmos elementos. Ao tentar mostrar ao leitor-aprendiz os elementos constitutivos do texto, essa abordagem pode passar a falsa impressão de identidade em textos absolutamente diferentes, relevando as diferenças.

A análise assim realizada limita-se aos elementos estruturais do texto e o que há de particularidade na organização desses elementos, de idiossincrático no autor, de especial no estilo, tudo isso fica relegado.

b) Tipo de abordagem 2: ênfase no conteúdo

Um outro tipo de exploração, também freqüentemente encontrado, é o que busca resgatar o “conteúdo” do texto.

As seguintes questões podem exemplificá-lo:

- a) Que queixa o sr. Lobo fez na reunião do Rotary?
- b) Qual foi a resposta do sr. Cordeiro?
- c) Por que o sr. Cordeiro não quer instalar equipamento antipoluinte em sua fábrica?
- d) Explique o significado da expressão “socialismo latente”.
- e) Qual a solução encontrada para o problema?

Esse tipo de exploração textual, que visa avaliar se o aluno recuperou as informações passadas pelo texto, em nada se distingue da forma como os professores de Ciências, História ou Geografia preparam seus questionários, para verificar se houve compreensão dos conteúdos específicos de suas matérias. É certo que todo professor deve ser um professor de leitura, consideradas as especificidades das diferentes áreas do conhecimento. Por outro lado, entendemos que as especificidades do discurso são de responsabilidade do professor de Português.

Num estudo sobre a exploração de texto nos livros didáticos MARCUSCHI (1996a:1) chega à conclusão de que os exercícios (“unidirecionais”, talvez?) não deveriam ser chamados de “compreensão, e sim de “cópiação”:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contêm ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a **reflexão crítica** sobre o texto.

Numa tentativa de classificação dessas questões, o autor divide em quatro categorias as perguntas de mais da metade da amostra em:

- A- perguntas respondíveis sem a leitura do texto
- B- perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto
- C- perguntas para as quais qualquer resposta serve
- D- perguntas que só exigem exercício de caligrafia

Admitindo que a compreensão de texto não é uma atividade de precisão, o autor também afirma que não é uma atividade de vale-tudo:

Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Em outras palavras: existem n formas de compreender um texto, mas não $n+1$. (MARCUSCHI: 2000).

Num outro estudo realizado, MARCUSCHI (1996b:9) cria uma tipologia (conforme tabela a seguir) para classificar as perguntas. A análise feita teve como base 25 livros de primeira a oitava série, num total de 2 360 questões analisadas. Algumas questões tinham duas ou três subperguntas, mas foram computadas como uma só. Mais importante ainda que essa classificação, creio eu, é o resultado final das respostas, com a apresentação dos percentuais, que estão na segunda tabela:

**TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLOS
1. Perguntas do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: <i>“Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Ligue:</i> Lilian- - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que... ■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a sua opinião sobre...? ■ O que você acha do...? ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> ■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) ■ Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quantos parágrafos tem o texto? ■ Qual o título do texto? ■ Quantos versos tem o poema? ■ Numere os parágrafos do texto.

TABELA 2: Perguntas de Compreensão nos LDP

TIPOS	%	GRUPOS
1. Cavalo Branco	1.	70 %
2. Cópias	16.	
3. Objetivas	53.	
4. Inferenciais	6.	10 %
5. Globais	4.	
6. Subjetivas	7.5	11 %
7. Vale-tudo	3.	
8. Impossíveis	0.5	
9. Metalingüísticas	9.	9. %

Uma análise, mesmo que sumária destes dados revela que há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de se ter somente um décimo das questões situadas na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, sendo que elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale-tudo, aceita-se qualquer resposta, sem critérios mais refinados para sua produção. Por fim, questões de natureza estrutural também aparecem com relativa frequência (9%) apostas juntamente com as questões de compreensão.

Os artigos são de 1996. Creio que possa ter havido mudanças para melhor, nos anos seguintes. Mas essas mudanças, até por uma questão do mercado editorial, são lentas.

2. O estudo de texto que queremos

Difícil explicar por que existe a preferência por atividades empobrecedoras em lugar de um trabalho mais reflexivo com o texto. Uma vez que, de qualquer forma, se

vai exigir do aluno a explicitação de seu posicionamento diante do que leu, não seria muito mais produtivo trabalhar com atividades que valham a pena, em vez de fazer o aluno perder seu tempo? Por que chateá-lo com perguntas que pedem respostas óbvias em vez de provocá-lo com desafios cognitivos? Por que subestimar sua inteligência?

A resposta parece estar nesta recomendação, feita por ROCCO (1996:117):

O professor de Português, além de gostar de escrever e de ser um bom leitor, deve ter preparo teórico e metodológico para discernir procedimentos pedagógicos pertinentes, corretos, de outros que objetivam apenas o *barateamento* das relações que existem entre o aluno e o texto que produz; entre o aluno e a leitura de um livro, diluindo as possibilidades de uma expansão do conhecimento.

Não me cabe julgar, neste trabalho, se o professor tem ou não o “preparo teórico e metodológico” para levar adiante seu projeto de ensino. Todavia, vale registrar que, nas respostas aos questionários por mim aplicados, o professor se manifesta de forma reticente e, muitas vezes, lacônica, no quesito “metodologia”. Alguns alegam que se deva levar em consideração o tipo de texto a ser trabalhado e não a metodologia empregada. Outros não acreditam numa metodologia ideal. Outros costumam resgatar o entendimento dos textos por meio de produções textuais e há, ainda, aqueles que, intuitivamente, demonstram preocupação com uma leitura reflexiva, mas não apresentam propostas para pô-la em prática. E, mais grave, há os que optam por caminhos mais fáceis, acreditando que outras atividades criativas possam ser desenvolvidas no lugar do embate com o texto. Não é raro que se use o texto como pretexto para outras atividades, consideradas artísticas, como a montagem de uma peça de teatro, a pintura, a música etc..

Em relação a esses casos, vale lembrar a posição de ROCCO, em artigo de 1996:

O trabalho com o texto literário, com a ficção, com a poesia, por exemplo, não pode ser edulcorado por atividades facilitadoras, muito comuns hoje, mas que afastam alunos e professores do saudável e necessário corpo-a-corpo com o escrito. O que se quer exatamente dizer com isso? Ao se ler um texto, o trabalho tem que se

realizar a partir desse texto, por meio de tal texto e dentro da complexidade literária em que é feito. Atividades outras como: recitação em jogral, dramatizações, júris simulados, reprodução visual ou oral de narrativas, têm seu valor na área em que se inscrevem: artes plásticas ou artes dramáticas. Se, por ventura, “facilitam” o trabalho de crianças e alunos mais velhos com os textos literários, o que em verdade conseguem é fragmentar o trabalho de leitura e travestir o exercício da literatura.

Devo deixar claro que adotarei essa posição, segundo a qual atividades artísticas paralelas podem enriquecer o trabalho com o texto, mas não devem substituí-lo (acredito ser este o *barateamento* a que se referiu a autora em outro trecho do mesmo artigo).

Quanto à metodologia, não discordo dos professores que acreditam que ela deva variar, de acordo com o tipo de texto a ser trabalhado. Sabemos que usar uma estratégia como a do resumo, por exemplo, para um texto literário, pode eliminar o que de melhor haveria na leitura. Apenas defendo a idéia de que, quaisquer que sejam os passos adotados na exploração dos textos, para que se considere a atividade de compreensão enriquecedora, é necessário o emprego de **atividades inferenciais**. Essas atividades podem ser empregadas independentemente do tipo de texto e do tipo de estudo que se quer fazer dele.

Se voltarmos ao quadro em que se apresentam os percentuais de tipo de perguntas encontradas nas 2 360 questões dos livros didáticos analisadas por MARCUSCHI, verificamos que as questões inferenciais representam apenas 6% do total. Um percentual muito baixo, convenhamos.

Recorro novamente a esse autor (1996:17), segundo o qual a atividade de compreensão de texto supõe a contrapartida do leitor que entra com sua responsabilidade (co-autoria) na produção dos sentidos:

Uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que para serem justificadas exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. As inferências baseiam-se em informações textuais

explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante.

A atividade inferencial pode proporcionar a leitura dos implícitos, uma vez que o leitor é chamado a comparecer com seus conhecimentos pessoais (enciclopédicos, lingüísticos, ideológicos, sociais, históricos, etc.). Ela nos permite chegar a novos conhecimentos, a partir de algo que já conhecemos, por meio de analogias, raciocínios (silogismos), abstrações, deduções, transferência de conceitos.

As questões inferenciais possibilitam inúmeras atividades, tais como: a) relação com a experiência pessoal do leitor; b) extrapolação para outras realidades; c) recuperação da intencionalidade e do posicionamento ideológico do autor. Supor, interpretar, organizar, utilizar, analisar, comparar, sintetizar, debater, opinar, criticar relacionar, julgar, justificar ... são algumas das competências que desejamos formar com esse tipo de questão na abordagem dos textos. Parece-me a atividade mais adequada para proporcionar ao leitor-aprendiz a possibilidade de ele elaborar meios próprios e sistematizados de acessar os sentidos de qualquer texto.

LURIA (1990:135) afirma que:

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva.

Analisando as diferenças na forma de organização do pensamento de indivíduos escolarizados em relação a não escolarizados, OLIVEIRA (1996:98) aponta o investimento da escola no sentido de formar pessoas intelectualmente mais desenvolvidas e preparadas para um modo de pensar mais sofisticado:

[...] sujeitos mais escolarizados têm sido consistentemente apontados como mais aptos em diversos tipos de tarefas cognitivas, tais como categorização de objetos e palavras, raciocínio silogístico, sensibilidade a contradições, dedução e inferência.

Sabemos, contudo, que a cultura escolar não é, necessariamente, garantia de um trabalho de reflexão ou de elaboração de conceitos. Muitos professores costumam evitar uma abordagem de texto com questões inferenciais devido, até, à dificuldade em corrigir os trabalhos, uma vez que o critério para correção não será *certo* ou *errado*, mas a pertinência do raciocínio do aluno. Nesses casos, deverá haver um esforço coletivo para que todos sejam ouvidos em suas colocações. Creio, todavia, que o investimento vale a pena, principalmente porque há processos mentais em formação no desenvolvimento intelectual dos leitores-aprendizes e devemos considerá-lo prospectivamente.

Além disso, a inferência permite ao aluno monitorar seu próprio processo cognitivo e estabelecer princípios para agir em quaisquer outros momentos de resolução de questões. Quando o aluno, estabelecendo uma série de relações, consegue pensar sobre seu pensamento, quando ele tem consciência e controle de seus processos mentais, está a um passo de criar seus esquemas interpretativos. Se o que mais desejamos é um aluno autônomo, independente, sujeito de seu próprio conhecimento, devemos ambicionar a **metacognição** como objetivo de ensino na prática de leitura para a formação de um leitor auto-reflexivo.

III. O aprendiz na sociedade escolarizada

Leio, logo existo.
(Harold Bloom)

1. O leitor em formação

Diante do exposto, resta-nos verificar se nosso aluno está preparado para lidar com essas atividades inferenciais, se ele tem os pré-requisitos necessários para dar conta da complexidade de um processo de leitura assim concebido.

Vamos traçar um breve perfil do nosso leitor em formação, buscando analisá-lo em seus vários aspectos.

a) aspecto cognitivo

Dirigimos nosso olhar para alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, o que significa estar diante de pré-adolescentes e adolescentes de uma faixa etária que vai dos onze aos quinze anos. Consideremos que alunos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental passaram por avaliações nos ciclos anteriores e possuem um nível de conhecimento relativamente padronizado para a faixa etária, tendo já vencido (pressupomos), no âmbito da leitura, as dificuldades advindas da decodificação de um sistema de escrita que tem suas especificidades. A aquisição de competência para decodificação ocorre, em geral, nos quatro primeiros anos de escolaridade.

Consideremos, ainda, que a escola deva oferecer os estímulos necessários ao crescimento intelectual do aluno, incluindo um mediador-professor que leve a criança, num estágio mais avançado da leitura, a trabalhar com hipóteses, sejam elas oriundas de seu próprio raciocínio, sejam elas oriundas de outros pontos de vista. Vale registrar que, nesse outro estágio, diferentemente do anterior, o desenvolvimento do educando não é pontual, estendendo-se por toda sua vida de

leitor: o aprendizado da leitura, da forma como aqui a concebemos, não termina enquanto o indivíduo permanecer um leitor.

Outros indicadores permitem creditar à escola o desenvolvimento de competências como classificar, generalizar, particularizar, deduzir, inferir, adquiridas pelos alunos no trabalho do dia-a-dia, na execução de tarefas. Estudando a relação entre escolarização e desenvolvimento psicológico, OLIVEIRA (1996:98) aponta conseqüências cognitivas do processo de escolarização. Veja-se, inclusive, a metacognição, citada anteriormente:

[...] Em termos gerais, as conseqüências cognitivas do processo de escolarização referem-se sempre a aspectos relativos à descontextualização do pensamento (capacidade de operação com categorias abstratas, independente das vivências pessoais concretas e liberta das coações do campo perceptual imediato), o controle da própria produção cognitiva (mecanismos de auto-instrução, monitoramento ou regulação intencional do desenvolvimento da tarefa em curso) e procedimentos metacognitivos (consciência sobre os próprios processos de pensamento, escolha deliberada de estratégias para realização de diferentes tarefas).

Na faixa etária em questão, diante de alunos que, em sua maioria, já incorporaram os conhecimentos básicos exigidos para o acompanhamento rotineiro das aulas, aumenta, parece-me, a responsabilidade do educador, que se vê sobre o fio da navalha: ou ele auxilia seu aluno a adquirir procedimentos capazes de torná-lo um leitor mais maduro (que agora enfrentará textos de maior complexidade), ou perderá esse leitor em potencial que, não conseguindo dar conta das novas exigências, desiste. Por isso é tão comum ouvir as mães comentarem que até a quarta série os filhos adoram ler e, depois, na quinta ou sexta, perdem o interesse pela leitura.

As transformações cognitivas pelas quais passa o aluno do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (que vão possibilitando a capacidade de abstração, a reversibilidade do pensamento, as operações com proposições verbais ou simbólicas) ocorrem de forma lenta, progressiva e praticamente imperceptível. Quando se coloca, para alunos de dez ou onze anos, um nível de exigência muito alto, em

atividades que envolvem raciocínio lógico e hipotético-dedutivo, ocorrem as dificuldades já conhecidas como a “síndrome da 5ª série”, dificuldades agravadas pela introdução de novas matérias na grade curricular.

Por essa razão, é crucial, também, haver no estabelecimento de ensino uma proposta conjunta da equipe de professores (e não apenas de um deles) para que se componha um planejamento, no decorrer das quatro séries, que contemple o ensino das competências necessárias à leitura num crescendo, sem interrupções. O hábito da leitura só poderá ser implantado se houver uma prática cotidiana no trabalho em sala de aula que vai aumentando progressivamente em complexidade. Acredito que não seja totalmente desprovida de verdade a antiga afirmação de que “lustrar os bancos escolares” era condição necessária ao aprendizado. A assiduidade e a persistência na realização de algumas tarefas escolares, aliadas à progressão das dificuldades são fatores imprescindíveis para se obterem resultados satisfatórios nesse processo.

b) aspectos físico-emocionais

Sabemos que o jovem atravessa, nessa fase de sua vida, a ponte que o leva da infância à adolescência. É uma fase conturbada, de grandes transformações físicas e que, freqüentemente, leva o aluno a oscilar entre abrir mão de um universo já totalmente ultrapassado, que é a infância, e assumir as responsabilidades de um mundo que ainda não é o dele e o assusta (porque ele o desconhece) — o mundo adulto.

Na verdade, de um modo geral (sabemos que existem variações individuais), o que está latente, no jovem, durante todo o processo da pré-adolescência e adolescência, é a valorização da sua individualidade, que acaba se traduzindo na busca de: a) identidade; b) autonomia e c) reconhecimento de sua importância afetiva.

Como consequência do crescimento físico muito rápido, não acompanhado necessariamente da maturidade, é comum os jovens apresentarem crises emocionais exteriorizadas por atitudes como rebeldia, insatisfação, volubilidade, inconformismo e adesão irrestrita a grupos. É preciso saber capitalizar tais atitudes e, por meio de

muita paciência, estímulo e orientação, oferecer a oportunidade para que se tornem verdadeiramente independentes, em todos os sentidos. Inclui-se, aqui, autonomia no processo da leitura e capacidade de tomar as decisões acertadas na escolha de estratégias cognitivas adequadas para cada situação de leitura.

Um segundo ponto a considerar é em relação à formação de um quadro de valores coerente com os objetivos propostos pelo professor e pela instituição escolar. Estamos diante de uma faixa etária em que os alunos, tendo já deixado para trás características infantis, ainda não adquiriram a rigidez de princípios que costumam apresentar no Ensino Médio. Trata-se, portanto, de um período bastante “maleável” na formação do indivíduo, sobre o qual os educadores têm, ainda, forte poder de intervenção. Daí a importância de um trabalho humanista, calcado na ética, na integridade, na valorização do estudo, na responsabilidade do indivíduo em formação.

Não nos esqueçamos de que a escola, embora pouco sedutora, tem o mérito de objetivar a cultura, de criar uma dialética com o conhecimento. O aluno pode aceitar ou rejeitar o que está sendo dado a ele: o importante é que algo lhe está sendo oferecido. Como afirma CORTEZ¹⁶ (2001), é preciso haver um modelo de ser humano a partir do qual (ou contra o qual) a subjetividade do aluno vai se formar. Se o professor é amado ou odiado não importa: o que é preciso é deixar marcas. Se o aluno critica ou adere, ele é sujeito. Existe uma margem para se ser sujeito; ela é estreita, mas ainda existe.

Sendo assim, juntamente com a qualidade cognitiva que se busca para o processo ensino-aprendizagem, deve existir, por parte do professor, uma intencionalidade em sua prática que se volte para essa construção da subjetividade do aluno. Muito além da preocupação em formar um leitor competente, trata-se de formar cidadãos dignos, justos, corretos, honestos, solidários, éticos. Admitamos que não é tarefa fácil quando se considera a rápida mudança de paradigmas na sociedade atual, a crise de autoridade das instituições, a extrema competitividade em todos os campos de relações, a dificuldade, cada vez maior, de delimitar o que é verdadeiramente correto e o que é incorreto ...

¹⁶ Maria Cecília Cortez Christiano de SOUZA, em curso já citado.

c) aspectos: social, profissional e cultural

SEVERINO¹⁷ (2003) afirma que o processo de educação visa “construir o humano no homem”. Referindo-se à realidade intrinsecamente complexa que é a educação, ele lembra que o professor precisa dar conta de uma prática: a) política, que prepararia o indivíduo para a vida social; b) técnico-produtiva, que o prepararia para a vida profissional e, finalmente, dar conta de uma prática: c) voltada para a produção simbólica, que o prepararia para a vida cultural. Nenhuma dessas três esferas pode ser considerada isoladamente e é sobre esse tripé que se constrói o modo de ser humano dentro das exigências da sociedade atual.

Em cada uma dessas esferas, a leitura adquire, para o jovem, significações distintas. Todo o estudante vive, de forma latente, a sensação (para não dizer ilusão) de que está se preparando para atuar futuramente no mercado de trabalho. Ele sabe que o aprendizado escolar é um “ensaio”, uma preparação para o que virá. Os conhecimentos adquiridos na prática de leitura serão de grande valia para um futuro profissional, qualquer que seja a área de atuação a ser escolhida: sabe-se que, com exceções (como secretárias, advogados, jornalistas), lê-se muito mais do se escreve no exercício da maioria das funções em nossa sociedade.

Não se quer afirmar aqui ingenuamente que o domínio da leitura será garantia de colocação no mercado de trabalho. Escola não cria empregos. Porém, um leitor crítico pode entender melhor o mecanismo do capitalismo financeiro que produz concentração de renda e desemprego. E um desempregado instruído terá mais chances de conseguir um trabalho, quando este aparecer.

Na esfera cultural, o aluno só tem a ganhar com a leitura. É ela que lhe dará a oportunidade de conhecer os grandes autores, de ter acesso às obras que representam a herança cultural da humanidade. Como diz BLOOM¹⁸, crítico literário, os meios de comunicação nos dão informação à vontade, mas o conhecimento mais precioso, a verdadeira sabedoria só pode ser adquirida na leitura dos grandes autores da literatura. É ela que cumpre seu papel de, simbolicamente, recriar a

¹⁷ Exposição de Antonio Joaquim Severino em painel de debate sobre o tema: “Interdisciplinaridade, formação e prática docente”, no Simpósio: *A Formação do professor: uma proposta em debate*, realizado nos dias 4 e 5 de julho de 2003, na PUC-SP.

¹⁸ Entrevista com Harold BLOOM publicada na revista *Veja* de 31/01/2001, p. 11.

realidade para que, dela afastados, possamos, então, conhecê-la verdadeiramente, enfrentá-la e transformá-la.

CÂNDIDO (1995:243) considera a literatura um fator indispensável de humanização:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Para ele, é a literatura que “confirma o homem na sua humanidade”.

E CALVINO (2000:11) afirma:

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.

O professor precisa ser um agente de cultura. Aproveitar dessa faixa etária (dos onze aos quinze anos) a facilidade e disposição para o sonho, para o devaneio, para a imaginação criadora¹⁹ e vinculá-las à literatura, à arte, de forma geral. A violência que eclode nas escolas é resultado da absoluta falta de cultura com a qual nossos jovens possam se identificar. Uma vez que nem sempre se pode contar com a participação efetiva da família do estudante na formação cultural dos alunos, cabe ao educador oferecer um contraponto à hegemonia cultural da *mídia* que nivela tudo por baixo.

O aluno brasileiro vive, nos últimos tempos, um paradoxo: ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais está facilitado, devido à informática, ao aumento de eventos e do número de publicações, a perda de poder aquisitivo dos pais trabalhadores fez diminuir os estímulos sócio-ambientais nas relações familiares. Portanto, no processo de socialização que se dá dentro de casa, o aluno (em geral) não conta com exemplos ou modelos de leitores nem com quantidades significativas de livros, para que possa assimilar a importância e o valor da prática de leitura e passe a imitar esses leitores.

¹⁹ Ver Maurice DEBESSE, in: ROCCO, M.T.F. *Leitura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981, p. 15-20.

A indústria cultural, a serviço do capitalismo, visa apenas a determinados nichos do mercado, colaborando para o agravamento do problema. Sendo assim, já que se tornam raros os pais que lêem e discutem o que leram com seus filhos (porque eles passam a dedicar um número maior de horas ao trabalho, para tentar garantir o sustento da família), o professor (ele também um trabalhador que luta contra a baixa remuneração) precisa suprir essa deficiência, num movimento inverso, abrindo as portas da biblioteca da escola (quando houver) para a comunidade ou promovendo encontros e eventos culturais que conscientizem essas famílias de que existe um vínculo muito forte entre a leitura e a vida.

Quanto ao aspecto político, é inegável o peso ideológico do recorte a ser realizado pelo leitor-mediador. A preocupação com a qualidade do texto que se oferece ao aluno deve estar sempre presente no momento da seleção. Não é apenas “um texto” que o professor escolhe e apresenta ao aluno, mas também uma rede subjacente de valores que auxiliarão na moldagem do “ser em devir”. É o investimento numa formação que capacite o aluno não apenas a analisar e avaliar, mas também a transformar o meio social. Que o faça não apenas refletir sobre a realidade, a partir da leitura, mas também engrossar os movimentos sociais. Que o faça, enfim, um leitor crítico, capaz de ir além da leitura superficial, captando nas entrelinhas as artimanhas do capcioso discurso hegemônico da classe dominante.

2. Importância do meio e do mediador

Considere-se, portanto, que nosso aluno não vive isolado num mundo irreal e muito menos voltado apenas para a realidade da escola.

Ele interage incessantemente com o meio no decorrer de seu desenvolvimento. Segundo VYGOTSKY, as funções mentais superiores originam-se no plano intersubjetivo, ou seja, nas trocas do sujeito com o objeto ou com o outro.

VYGOTSKY (1999a: 75) afirma que, no desenvolvimento da criança, há uma transformação da fala socializada (utilizada na comunicação com o outro) em fala internalizada (utilizada para falar consigo mesma), o que acaba por ordenar a conduta dessa criança dentro dos padrões sociais do grupo. Esse processo de

internalização liberta a criança do tempo e do espaço presentes, da relação concreta e direta com a realidade e lhe possibilita trabalhar com as representações mentais, responsáveis pelo (re)conhecimento, (re)interpretações e (res)significações do mundo cultural em que está imersa. É nessa constante interação com o grupo, nessa atividade de construção e (re)construção de significados, dentro do processo dinâmico de modificações da sociedade que a criança crescerá e se desenvolverá, até o fim da sua existência, aprendendo os valores humanos:

“A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. ” (VYGOTSKY , 1999a: 76)

Da mesma maneira, o conceito de VYGOTSKY (1999 a:112) a respeito da “**zona de desenvolvimento proximal**”, nos credencia a enfatizar a importância do meio e do mediador, no sentido de possibilitar ao educando os passos fundamentais em direção a sistemas conceituais:

Ela [zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. ”

E a crença de que é possível “formar” um leitor nos vem da seguinte afirmação:

“[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. ” (VYGOTSKY, 1999a: 113)

Além dessa crença, vem-nos, também, a responsabilidade de criar condições favoráveis para o aprendizado do aluno, sempre respeitando os conhecimentos anteriores trazidos em sua bagagem.

Tais concepções de VYGOTSKY nos interessam de perto, seja pelo caráter interativo da leitura, seja pelo papel do mediador. Como diz OLIVEIRA (2000:56):

Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A *relação* que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

Interessante notar que o papel de mediador, nesses processos, não fica exclusivamente centrado na figura do professor, o que valida nossa preocupação com o material didático utilizado nas escolas. Diz OLIVEIRA (2000: 57):

[...] a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de ‘alguém que ensina’ pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo.

Admitir a linguagem como o “outro social” e “elemento fundamental” nesse processo, nos leva a uma questão importantíssima. VYGOTSKY coloca os sistemas simbólicos como mediadores na relação do sujeito com o objeto. E o sistema simbólico básico é a **linguagem**, esse “instrumento sofisticado”, por meio do qual o ser humano estabelece contato com seus pares. Os signos, matéria-prima desse instrumento, têm caráter absolutamente coletivo, e são resultantes dos infinitos “contratos sociais” que se celebram incessantemente neste planeta.

Considerando, portanto, que os atos de linguagem são fenômenos constituídos no âmbito social, é preciso levar em conta a historicidade que preside à vida do homem, produto este das relações sociais: há constantes mudanças nos constantes movimentos do mundo. A linguagem não é simplesmente uma atividade humana: ela é prática social; deve refletir, portanto, essas mudanças. Na prática social, tudo significa (é ideológico) e a língua, utilizada nos atos de comunicação, como afirma o professor MARCUSCHI²⁰, não é um sistema de etiquetagem da realidade: seus usuários constroem as categorias colaborativamente, sendo a produção dos sentidos interativa, negociada entre os falantes. A construção dos significados decorre de uma **atividade inferencial**, possível graças às experiências e conhecimentos compartilhados por uma coletividade. Sendo assim, a língua toma a si própria como instrumento: seus referentes são objetos do próprio discurso e não objetos do mundo.

Esse fenômeno reflete-se de forma exemplar nos textos escritos, literários ou não, objeto de estudo dos leitores em formação. Ainda segundo o professor MARCUSCHI,²¹ “um texto não é um artefato; texto é evento”, um evento comunicativo para o qual convergem ações sociais, lingüísticas e cognitivas. E como operamos essas ações? Primeiro: “um texto nunca acontece fora de contexto, sem propósito, sem intenção”. Segundo: “o texto passa a ser fundamentalmente um lugar onde se dá a **interação** das experiências dos seres humanos (lugar epistemológico) com o mundo. Lugar de construção da própria experiência.”²²

Aos alunos cabe mergulhar no universo da escrita para, com sua experiência, conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos depreender significados. Ao mediador, cabe possibilitar, conjuntamente, a construção de significações. Como afirma DIETZSCH²³ (2000): “Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança.”

²⁰ MARCUSCHI, L.A. “Cognição, Linguagem e Sociedade”, curso ministrado na FFLCH da USP em março de 2000.

²¹ Anotações de aula do curso citado anteriormente

²² Idem.

²³ DIETZSCH, M.J.M. “Pensar a educação à luz da linguagem”. Material do curso: *Caminhos da Linguagem: a descoberta do texto*, ministrado na FE da USP, em 2000.

3. Interação Verbal

A idéia de **interação**, já presente nos escritos de BAKHTIN (1995:123), é, para mim, a que melhor revela o caráter social das atividades lingüísticas e a natureza social da enunciação:

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

Segundo BAKHTIN, o **dialogismo** é princípio constitutivo da linguagem, não se restringindo a situações de comunicação que ocorrem face a face. O trecho citado a seguir (1995:123) refere-se especificamente ao *livro*, considerado também ato de comunicação. Podemos, perfeitamente, fazer a leitura deste trecho, lendo, no lugar da palavra *livro*, a palavra *texto*. Teremos, assim, um reforço para a idéia segundo a qual é possível/preciso intermediar o ato de leitura na formação de leitores:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Das afirmações acima, interessam-nos, sobretudo, a idéia de responsividade e a idéia de intertextualidade.

Num ato de comunicação, a **responsividade** é a atitude instantânea do ouvinte para com a significação do discurso emitido pelo locutor. Durante o processo de emissão do discurso, o ouvinte, simultaneamente à audição, adota uma posição de concordância ou discordância e prepara-se para uma resposta ou para uma reação. No caso dos gêneros secundários (como, por exemplo, na leitura de um romance ou de parte dele), dá-se a “compreensão responsiva muda, de ação retardada” (BAKHTIN: 1997:291) o que significa que, embora o leitor não possa responder imediatamente, posteriormente essa leitura provocará mudanças em seu discurso.

Em geral, nos atos de linguagem, o locutor espera não apenas uma compreensão passiva do ouvinte; o locutor quer uma atitude responsiva ativa, por meio da qual seu ouvinte concorda com ele (ou não), polemiza com ele (ou não), adere à sua opinião, executa suas ordens, dando, enfim continuidade ao processo de interação verbal que é formado por uma corrente ininterrupta e complexa de enunciados.

Embora não estabeleça um “diálogo real”, em que os sujeitos falantes se revezem e clarifiquem a fronteira de seus enunciados, o “ato de fala impresso” tem, portanto, como objetivo, a responsividade:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. (BAKHTIN: 1997:298)

No lugar de *obra*, vamos ler *texto*. O que se depreende da leitura desse trecho? Percebe-se que, na leitura de uma obra, ou de um texto, a relação: enunciator-enunciatário ocorre ativamente, embora de maneira silenciosa. Percebe-se, também, que, na construção dialógica dos sentidos do texto, essa relação pode se subestabelecer nos mecanismos de convencimento utilizados pelo sujeito (ideológica e historicamente constituído) ou ainda nos efeitos de linguagem criados por esse sujeito.

A atitude responsiva do leitor diante de um texto pode deixar de ser implícita (ou muda) e se tornar explícita, bem como pode deixar de ser retardada e se tornar mais imediata se o mediador, como leitor experiente, colocar habilmente questões que possam facilitar a compreensão do texto, clarificar os mecanismos de convencimento utilizados na linha argumentativa ou ainda estabelecer uma ponte entre a ingenuidade do leitor iniciante e a intencionalidade do autor, de forma a tornar mais plena a “réplica” ao texto.

A questão da **intertextualidade**, já exaustivamente estudada e fortemente presente na obra de BAKHTIN, interessa-nos muito por colocar o intertexto na “discussão ideológica em grande escala”. Se estamos em busca de significações, em nossas leituras, se as vozes sociais dialogam nos textos, o intertexto deixa de ser uma contingência e passa a ser o panorama mais amplo em que vai se situar o fenômeno da leitura. Ele será, na parte que se segue deste trabalho, o objeto de nossas considerações.

Parece incrível, dada à obviedade da importância da intertextualidade, que apenas no século passado ela tenha sido objeto de estudos sistematizados. A literatura ocidental, desde que se tem registro das obras, é uma demonstração típica das relações textuais. A mesma observação pode ser estendida às outras áreas de manifestação cultural do homem.

Na tradição escolar européia, desde a Idade Média, o processo da leitura implicava a produção de outros textos. MANGUEL (1999:96), ao comentar os “cadernos de anotações” de dois alunos que estudaram em Sélestat, na França, nos últimos anos do século XV (expostos na biblioteca local), explica, inicialmente como era o método escolástico:

Seguindo o método escolástico, ensinavam-se os estudantes a ler por meio de comentários ortodoxos, que eram o equivalente às nossas notas de leitura resumidas. Os textos originais [...] não deveriam ser apreendidos diretamente pelo aluno, mas mediante uma série de passos preordenados. Primeiro vinha a *lectio*, uma análise gramatical na qual os elementos sintáticos de cada frase seriam identificados; isso levaria à *littera*, ou sentido literal do texto. Por meio da *littera* o aluno adquiriria o *sensus*, o significado do texto segundo diferentes interpretações estabelecidas. O

processo terminava com uma exegese — a *sententia* —, na qual se discutiam as opiniões de comentadores aprovados. O mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se “um homem melhor”.

Como se percebe, já havia o hábito de comparar diferentes interpretações de um mesmo texto. As anotações às margens dos textos, nos cadernos dos alunos, permitem supor que, gradualmente, sob uma perspectiva humanista, foi sendo atribuída ao leitor a responsabilidade de uma interpretação mais pessoal. Todavia, os comentários se faziam à luz das glosas e anotações de autoridades.

Não é preciso ir tão longe no tempo nem no espaço. Na década de 50, aqui em São Paulo, os estudos de linguagem faziam-se a partir dos textos das cartilhas (cujos textos eu “devorava” logo no primeiro dia). Quem não se recorda das histórias que criávamos a partir do “Caminho Suave”? Não importava muito que o caminho não fosse suave e estivesse pleno de entraves.

Um trabalho como este, por exemplo, nada mais é que um intertexto dos vários textos citados e lidos por mim durante sua elaboração. Citemos novamente BAKHTIN (1997: 317):

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. [...] podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que não figuram nele a título de representantes de enunciados completos. Nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.) também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo [...].

IV. Leitura intertextual

“Um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição.”

(Maingueneau)

1. A noção de intertexto

A primeira a usar a expressão *intertextualidade* foi KRISTEVA, na década de 60. Na tradução da obra de BAKHTIN *Problemas da poética de Dostoiévsky* para o francês, a semioticista substituiu o termo *dialogismo* por *intertexto*. De lá para cá, o emprego do termo intertextualidade disseminou-se para designar os diferentes diálogos textuais.

Atribui-se, portanto, a KRISTEVA²⁴ o sentido de intertextualidade segundo o qual o texto é um mosaico de citações de outros textos; a escrita se faz sobre outra escrita que aquela absorve e transforma. O intertexto é texto dialógico, é entrecruzamento com outros, é interpenetração. A leitura, por sua vez, passa a ser um procedimento de somatória, uma reelaboração de significações.

GENETTE (1982:7-8) prefere o termo mais amplo *transtextualidade* para chamar tudo o que coloca um texto em relação com outros, seja essa relação declarada ou secreta. Segundo ele, o texto se inscreve sempre sobre outros textos. A transtextualidade ou transcendência textual abrange vários tipos de relações entre textos, cuja terminologia²⁵, o próprio autor admite, foi inspirada em KRISTEVA. O autor considera o termo *intertextualidade* mais restrito e o reserva para os casos de presença efetiva de um texto no outro, não importando se citado por aspas ou simplesmente imitado/mencionado.

A intertextualidade pode ser considerada como um complexo de relações (declaradas ou não) que um texto pode estabelecer com outro ou como uma

²⁴ DIETZSCH, M.J.M. *Caminhos da Linguagem: a descoberta do texto*. Anotações de curso ministrado na FE da USP em 2000.

²⁵ GENETTE (1982: 7-16) define cinco tipos de relações transtextuais: 1) a intertextualidade (co-presença entre dois ou mais textos); 2) a paratextualidade (relação com elementos periféricos do texto: título, subtítulo, prefácio, notas, ilustrações); 3) metatextualidade (comentários críticos sobre o texto); 4) arquitextualidade (relação do texto com seu arquitexto, constituído este de categorias gerais às quais se subordinam as obras literárias, tais como gênero, tipos de discurso, modo de enunciação, estilos literários) e 5) hipertextualidade (relação que une um texto B – o hipertexto – a um texto anterior A – o hipotexto – de forma que B se nutre de A por uma transformação, sem necessariamente fazer alusão à origem). Os cinco tipos de transtextualidade não são estanques; pelo contrário, mantêm entre si numerosas relações.

propriedade constitutiva do texto. Neste último sentido, aproximamo-nos de BAKHTIN, que concebe o *dialogismo* como princípio constitutivo da linguagem, como condição do sentido. No entrecruzar das “vozes” (ou fragmentos) que dialogam e polemizam dentro de um texto, estariam representadas as diversas posições ideológicas que entram na constituição do discurso. A voz de um texto que dialoga com outros é também um eco das vozes de seu tempo, de sua história, dos valores, das crenças de seu grupo social.

Cumpramos distinguir as noções de *dialogismo* e *polifonia*. Segundo BARROS (1994:5), enquanto dialogismo designa exatamente o princípio constitutivo da linguagem a que se refere BAKHTIN, o termo polifonia é empregado para designar textos cujas estratégias discursivas possibilitam o reconhecimento da pluralidade de vozes. De acordo com certos procedimentos discursivos (que exemplificaremos no decorrer desta parte do trabalho), os textos podem ser polifônicos ou monofônicos. Neste último caso, ocultam-se as vozes, o diálogo é disfarçado e, ilusoriamente, apenas uma delas se faz presente²⁶.

A intertextualidade é considerada, pelos lingüistas textuais, como um dos fatores de textualidade²⁷. KOCH (1998:46) afirma que o texto:

[...] revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Dessa afirmação, deduz-se que as relações intertextuais são bastante variadas. No decorrer deste trabalho, demonstraremos algumas delas.

KOCH (1998:47) faz também uma distinção entre o que chama de *intertextualidade em sentido amplo* e *intertextualidade em sentido restrito*. No primeiro

²⁶ Cria-se, assim, o discurso autoritário, uma vez que os embates sociais são “apagados”, em oposição ao discurso poético, aquele que instala internamente o diálogo intertextual. Recuperam-se as vozes “abafadas” pelo discurso autoritário apenas externamente, por meio de outros textos.

²⁷ Conforme FÁVERO, L.L. em *Lingüística textual – fundamentos e aplicações*, curso ministrado na FFLCH, em 2000, outros fatores de textualidade são: informatividade, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade (centrados no usuário), contextualização (centrado nas conduções de produção), coesão e coerência (centrados no texto).

caso, a intertextualidade é condição de existência do próprio texto e corresponde ao conceito de dialogismo de BAKHTIN.

Vale lembrar igualmente a colocação de VAN DIJK (1999:161-3) segundo o qual os usuários de uma língua criam modelos ou superestruturas para os textos, a partir de incessantes confrontos estruturais. Por meio da comparação entre os diversos textos produzidos por uma determinada sociedade, com informações já memorizadas de outros textos utilizados em situações similares, parte-se para a atualização desse modelo. Nesse caso, a intertextualidade deixa de ser apenas uma questão de produção textual e passa a ser vista como determinante da coerência textual, uma vez que as semelhanças ou diferenças entre os variados textos acabam por determinar a tipologia textual. Esses modelos ou esquemas interferem no processamento estratégico da leitura, já que decorrem de experiências construídas sócio-culturalmente.

No segundo caso (a intertextualidade em sentido restrito), temos a presença do intertexto, seja de forma *implícita* (pressuposta), seja de forma *explícita* (declarada). KOCH (1998:47) refere alguns tipos de intertextualidade de sentido restrito: existe a intertextualidade de conteúdo, numa sequência de textos científicos sobre um mesmo assunto, numa sequência de matérias jornalísticas sobre um mesmo fato, ou entre textos literários de uma mesma estética, por exemplo. Há também a intertextualidade de forma/conteúdo quando se imitam determinados estilos.

A intertextualidade explícita ocorre quando aparecem citações ou referências da fonte; a implícita ocorre sem citação. Nesse caso, o reconhecimento da fonte dependerá da experiência de leitura e da bagagem do leitor.

Existe ainda a *intertextualidade das semelhanças*, segundo a qual um texto apóia-se noutro. KOCH (1998:49) apresenta a expressão de MAINGUENEAU para esse tipo: *valor de captação*, em que o texto citado vale-se da autoridade da fonte. Já a *intertextualidade das diferenças* MAINGUENEAU chama de *valor de subversão* porque um texto questiona, desqualifica ou parodia o outro.

Fala-se também de intertexto próprio e de intertexto atribuído a um enunciador genérico para citar os casos em que o texto cria seu próprio intertexto

(intertexto próprio) e para os casos de repertórios populares como canções, provérbios, saberes da coletividade (enunciador genérico).

Do ponto de vista da Análise do Discurso, ORLANDI (1993: 18) afirma que:

[...]todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados.

Para a autora, a intertextualidade, estabelecendo relações de sentido constitui, também, as condições de produção do discurso, determinadas histórica e ideologicamente.

ORLANDI fala em discurso e não em texto. Cumpre esclarecer que o discurso é o efeito de sentido que se constrói entre os interlocutores. É o objeto teórico, enquanto o texto é o objeto empírico, sujeito à análise. O discurso é a associação do texto a seu contexto.

a) Intertexto e interdiscurso

Para entender como, na Análise do Discurso, passou-se da noção de discurso para a de interdiscurso, vejamos como BRANDÃO (1997: 90) define dois conceitos essenciais:

Formação ideológica: é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras [...] Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas.

Formação discursiva: conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido.

Um discurso, portanto, não é único. Ele é sempre construído a partir de outros discursos, aos quais se remete e aos quais deve, em princípio, fidelidade, se o considerarmos numa perspectiva ideológica. O conjunto de todos esses discursos que mantêm entre si relações de pertinência (ou de impertinência) é que poderíamos chamar de interdiscurso.

Daí a importância, numa análise de texto, de se contextualizar a produção e de se recorrer a outros discursos na busca de pistas, de elucidações, na busca de identificação de um texto em outros textos para que se chegue a conclusões significativas.

MAINGUENEAU afirma (1997:120):

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos*.

A relação que existe entre o discurso e o interdiscurso é equivalente à existente entre o texto e o intertexto. Neste trabalho, adotaremos esta última terminologia para designar os elementos (trechos, citações, alusões) de um texto presentes em outro.

MAINGUENEAU (1984:83-4) faz distinção entre *intertexto* de um discurso (o conjunto de fragmentos efetivamente citados) e sua *intertextualidade* (os tipos de relações intertextuais definidas como legítimas entre formações discursivas diversas).

Com relação à intertextualidade, ele também distingue *intertextualidade interna* de *intertextualidade externa*. No primeiro caso, aponta as relações que se estabelecem entre discursos de um mesmo campo discursivo, como, por exemplo, vários exemplares do discurso científico. Quanto à intertextualidade externa, estaria nos discursos de campos discursivos distintos, como o científico, o religioso, o político, o da psicanálise... Os campos discursivos abrangem várias formações discursivas, que se delimitam reciprocamente. Nas correntes filosóficas, políticas ou econômicas, por exemplo, vão se formando (nem sempre de forma tranqüila) os posicionamentos discursivos. Na verdade, há um jogo de forças, em permanente tensão, para o domínio de uns sobre os outros.

O conjunto dos campos discursivos constitui o universo discursivo.

b) Intertexto e memórias de leitura

Para MAINGUENEAU, (1994:130-1) o acúmulo de discursos vai, progressivamente, construindo uma *memória discursiva*, à qual recorreremos em momentos de leitura. Ele considera a memória discursiva constitutiva do discurso. O que o autor afirma é facilmente verificável. Basta pensarmos, por exemplo, em nossa leitura diária de editoriais ou textos de analistas econômicos a respeito da trajetória econômica de um país nos jornais. É preciso ter conhecimento prévio de muitos dos conceitos citados, naquela área do saber, para poder realizar uma compreensão satisfatória dos artigos. Vamos supor que ficássemos trancafiados ou amnésicos por anos a fio, sem contato com o mundo exterior: uma vez livres ou curados, dificilmente conseguiríamos acompanhar ou entender as notícias e os artigos de um jornal.

MAINGUENEAU chama de *memória interna* aos acréscimos que os novos enunciados vão trazendo ao interior de uma mesma formação discursiva, e de *memória externa* a que se liga às formações discursivas anteriores.

No caso do presente trabalho, estou modestamente denominando “memórias de leitura” o arsenal de “leituras” que um leitor em potencial possa ter acumulado em suas memórias, de acordo com seus hábitos e práticas, de forma a poder reconhecer, quando da realização de um novo ato de leitura, formas presentes em outros textos já lidos.

Sem querer ampliar demasiadamente esse conceito, a ponto de transformar todo conhecimento de mundo em reminiscências de leitura, (não nos esqueçamos de que muitos saberes de nossa vida ligam-se a experiências de ordem: sensorial, prática, espiritual, estética, afetiva etc.), estou incluindo nessas “leituras” outras manifestações culturais, além das puramente lingüísticas, que se apresentem revestidas de significados (daí o emprego das aspas).

MANGUEL (1999:33), com sua autoridade de leitor exemplar, afirma:

Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.

É no sentido de acumulação que usarei o termo “memórias de leitura”.

Já vimos anteriormente como o ato de ler pressupõe uma série de inferências decorrentes dos conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos do leitor, que vai fazendo a leitura das entrelinhas (a “leitura das estrelinhas”, segundo meus alunos). Essa atividade será tanto mais profícua quanto maior for a experiência do leitor; será tanto mais abrangente quanto mais ampla for a história de leituras desse leitor.

A compreensão de um texto fica facilitada ao leitor experiente porque o jogo entre o explícito (claramente expresso no texto ou presente nas hipóteses e previsões do leitor) e o implícito (o que o leitor insere no texto por conta de suas experiências) acaba ocorrendo naturalmente.

Segundo ORLANDI (1996:194) a intertextualidade constitui uma das espécies dos implícitos que determinam a incompletude²⁸ do texto.:

[...]sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo).

E o que fazer, então, com o leitor inexperiente?

Vejamos o que pensam KLEIMAN & MORAES (1999:62):

Para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer esses traços e vestígios. Quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Ou seja, a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é a sua compreensão.

²⁸ Diz ORLANDI, na mesma obra: “Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem — este intervalo — não é vazio, é o espaço determinado pelo social.” (p.194).

Parece-nos, portanto, que ajudaria muito oferecer ao leitor em formação elementos para que ele possa ir compondo um repertório adequado ao estabelecimento das relações intertextuais. Daí a importância da seleção adequada de textos, dos estudos comparados, dos recortes apresentados. Daí a necessidade de mostrar os diálogos entre os muitos textos produzidos pela nossa sociedade, de clarificar as múltiplas relações de uns textos com outros, anteriores ou posteriores, de esferas semelhantes ou diferentes de atividade e a (possível) razão que leva os autores a utilizarem esse recurso.

Apenas a título de exemplo, citemos um tipo de texto que pode proporcionar relações intertextuais, além de outras, com outros “objetos culturais”. O levantamento das referências implícitas num texto como esse pode proporcionar *links* com outras formas artísticas como cinema, teatro, televisão, gibis, canções populares, contos populares ... Sem dúvida um trabalho assim realizado extrapola o âmbito lingüístico e investe no enriquecimento cultural do aluno.

O JOVEM FRANK

Às vezes eu me pergunto
que diabo de papel
estou fazendo aqui.

Não pedi para nascer,
não escolhi o meu nome,
e tenho um corpo montado
com pedaços de avós,
fatias de pai
e amostras de mãe.

Nas reuniões de família
o esporte predileto
é dissecar Frankenstein:

“Os olhos são dos Arruda...”
“Os pés lembram os Botelho...”
“Tem as mãos do velho Braga!”
“... e o nariz é dos Fonseca!”

Certamente o resultado
de um tal esquartejamento
não pode ser coisa boa,
pois tantos retalhos colados
não inteiram uma pessoa.

Sendo assim... eu não sou eu.
Sou outra coisa qualquer:
um personagem perfeito
para filme de terror,
um andróide, um mutante,
um bicho extraterrestre,
um berro de puro pavor!

Graças a Deus meu espelho
não é daqueles que falam...
Diante dele, com cuidado,
posso até reconhecer
este rosto que é só meu
e sorrir aliviado:

cheio de cravos e espinhas,
pode não ser um modelo
de perfeição ou beleza,
mas com certeza é alguém
e esse alguém... sou eu, sou eu!

Carlos Queiroz Telles. *Sementes de Sol*.
São Paulo: Moderna, 1992. p.38-9.

Para uma boa compreensão desse texto, seriam imprescindíveis aos alunos algumas referências, entre elas:

- a) a história do monstro de Frankenstein, com quem o “jovem Frank” se identifica (ou o romance ou o filme);
- b) *Gita*, de Raul Seixas, música em que o autor também questiona sua identidade e se inicia por “Às vezes você me pergunta”;
- c) “fazer um papel” significa representar, é uma expressão comum para designar o trabalho de atores em peças, novelas, filmes;
- d) as frases “que diabo de papel estou fazendo aqui” e “não pedi para nascer” são típicas de “adolescentes rebeldes”;
- e) as frases que aparecem entre aspas são muito comuns nas famílias, pois avós e tios ficam querendo reivindicar para si os traços e características de seus descendentes;
- f) o “esquartejamento” é uma referência ao filme *Jack, o estripador*;
- g) “tantos retalhos colados” sugerem uma colcha de retalhos, objeto formado a partir de vários outros reunidos, típico de certas comunidades que se dedicam ao artesanato;
- h) andróides, os robôs construídos à imagem e semelhança dos humanos, presentes em filmes de ficção científica, como *Jornada nas estrelas* (o andróide Data) e *Blade runner* (os “replicantes”);
- i) mutantes: alusão aos seres que sofrem mutação, bastante populares na faixa etária em questão, graças aos filmes, gibis e desenhos animados dos X-Men, Quarteto Fantástico, Homem-Aranha;
- j) “meu espelho não é daqueles que falam” é uma referência ao espelho da rainha, madrasta de Branca de Neve, que servia para confirmar sua beleza;
- l) verso final da música de Belchior *Paralelas*: “Teu infinito sou eu, sou eu, sou eu...”

Eis apenas um caso que poderia trazer para a sala de aula inúmeras referências culturais. Com certeza, as relações não viriam espontaneamente, mas aflorariam se o professor, habilmente, as provocasse.

No momento da compreensão do texto, essas informações, que são compartilhadas com um determinado grupo social e estão armazenadas em nossas memórias, precisam ser acionadas. É importante fazer o resgate das informações no coletivo: um aluno pode se lembrar de determinado filme; o outro, de uma determinada música; outro, ainda, de um determinado texto. Assim se vai tecendo a rede de significações.

O desconhecimento do intertexto impossibilitará o estabelecimento das relações e das inferências; conseqüentemente, a compreensão ficará empobrecida. É muito comum as pessoas deixarem de entender paródias, quebras de *frames*²⁹, paráfrases e construções irônicas por desconhecerem o texto que lhes deu origem. Da mesma maneira que alguns provérbios, aforismos ou expressões típicas (constituintes do repertório de uma comunidade) só podem ser “decifrados” por um falante nativo da língua em questão, alguns textos só podem ser plenamente compreendidos por quem possua as referências textuais nele presentes. É como deixar de entender uma piada calcada em algum tipo de ambigüidade lingüística por desconhecer as expressões de origem.

Ao leitor inexperiente falta um repertório de leituras que possa ser recuperado no momento da compreensão do texto. Além de empobrecer a compreensão, a ausência das leituras (que deveriam estar arquivadas em sua memória) impede que o leitor-aprendiz identifique outras “vozes” no texto. Todo o esforço do professor deve se voltar para a constituição dessas memórias, que deverá se dar a partir do oferecimento de uma amostragem ampla e significativa.

c) Intertexto e oralidade

O intertexto se entretete também na sala de aula, em muitos momentos. Quando se trabalha, por exemplo, com textos opinativos ou dissertativos é hábito levar para a classe alguns textos (em geral informativos ou argumentativos) que possam fornecer subsídios aos alunos. Todo professor sabe que não se produz texto

²⁹ De acordo com a Lingüística textual, *frames* são modelos cognitivos globais, uma espécie de quadros mentais fixados em nossa memória, que se configuram a partir de experiências coletivas. Por exemplo: para nós, brasileiros, “seca” evoca a região nordeste, falta d’água, pobreza, pessoas famélicas, crianças doentes e subnutridas, terra rachada, vegetação da caatinga etc...

desse tipo do nada: ninguém consegue dissertar sobre memética, transgênicos, hipertexto ou criogenia, por exemplo, desconhecendo totalmente o assunto.

O que costuma ocorrer é uma dinâmica em que se lêem os textos (não necessariamente seguidos de estudo ou análise), discutem-se, em grupos, algumas idéias veiculadas pelos textos, principalmente tendo em vista o posicionamento ideológico dos autores (é comum, inclusive, que se levem textos com posicionamentos diferentes, para dar ao aluno diferentes pontos de vista de um mesmo assunto), dá-se a cada um (ou a cada dupla ou grupo) a oportunidade de expressar sua própria opinião (muitas vezes formada naquele momento, em decorrência da leitura) para, em seguida, partir-se para a produção (em geral individual, mas que também pode ocorrer em duplas, principalmente em início de processo de produção).

Após a produção, é recomendável que se faça uma leitura, se não ao grupo/classe, ao menos ao grupo/discussão. Quando se trabalha com a roda crítica, em que todos no grupo lêem em rodízio todos os textos produzidos e, a partir de alguns critérios dados pelo professor, fazem uma avaliação do texto do colega, apontando possíveis problemas ou dando sugestões para a melhoria do texto, as redações passam por uma refacção para seu aperfeiçoamento. Só após a correção coletiva é que o professor faz sua leitura e avaliação do texto.

Esse processo é bastante utilizado principalmente quando se visa à publicação das redações, seja em periódicos editados na própria escola, seja em jornais da comunidade, seja em antologias que circularão na biblioteca da escola ou nas classes, seja ainda para constar de um *site* na Internet.

Pois bem. No decorrer de todo esse processo, textos são lidos, entendidos (ou nem tanto), comentados, discutidos, incorporados, produzidos, refeitos, publicados... São atividades que levam à produção de textos orais, além dos textos escritos, em sala de aula. Nesses novos textos que se produzem, entram intertextos dos autores estudados, do discurso do professor, dos palpites dos alunos. Há troca, há negociação, sob determinadas condições de produção.

Observe-se que existe um percurso interessante nas etapas de tal trabalho. Após a leitura, os textos já terão passado da memória de curto termo para a memória

de longo termo, ou seja, o aluno já terá atribuído significados àquilo com o que, inicialmente, estabeleceu apenas um contato.

Num segundo momento, ocorre a discussão em duplas ou em grupos. A princípio, a conversação será informal e espontânea, sem grandes preocupações com a adequação ou com a correção da fala, porque restrita a um pequeno grupo. Os turnos poderão ser atropelados, haverá repetição dos tópicos, hesitações, truncamentos. No momento posterior, em que um representante precisa expor o resultado da discussão de seu grupo diante da classe, a conversação deixa de ser “pessoal” e se torna “pública”. O aluno deverá, então, expressar-se adequadamente. Será necessário: selecionar os tópicos a apresentar, ordenar as idéias, eliminar marcas pessoais. Ele precisa estar, inclusive, preparado para uma contra-argumentação, caso seja questionado em sua colocação.

Enquanto a atividade vai se desenvolvendo, muitos fazem anotações: seja do que eles próprios pensaram sobre o assunto, seja do que absorveram da leitura, seja do que cada representante expôs, seja da fala do professor que, em geral, vai fazendo a “costura” das várias falas, tentando encaminhar a discussão para determinado rumo.

Encerrada a discussão, é preciso transformar todo esse rico material em um texto, cujo arcabouço não é escolha do aluno, mas imposição do professor. Essa atividade de retextualização pede uma reelaboração de tudo que foi discutido, além das operações exigidas pelas especificidades da escrita, sem contar o principal: a compreensão do assunto. Se não compreendeu o que foi discutido, o aluno não conseguirá realizar a atividade de retextualização.

Vimos, assim, no caminho percorrido durante esse processo, algumas etapas importantes: texto escrito (leitura/compreensão) —> texto falado (discussão informal no grupo) —> texto falado (exposição oral para a classe) —> texto falado (acabamento do professor) —> texto escrito (anotações do aluno) —> texto escrito (redação do aluno) —> texto falado (comentário crítico do colega sobre a redação) —> texto escrito (refacção da redação a partir dos comentários dos colegas) —> texto falado (comentários do professor) —> texto escrito (refacção da redação a partir das alterações sugeridas pelo professor para a versão final do texto).

Em todas essas etapas, o intertexto está presente.

A atividade poderia ser ainda enriquecida por textos extras ou materiais pertinentes, trazidos pelos alunos, para análise coletiva.

Citei apenas um exemplo. Muitos outros que ocorrem na dinâmica da sala de aula poderiam ser citados: a) quando o aluno produz por escrito um jornal que será falado; b) quando o professor explica uma determinada matéria, cobra-a nas provas e o aluno “devolve” o que aprendeu; c) quando um livro lido é debatido; d) quando se montam exposições a partir de assuntos tratados em sala de aula; e) quando o professor faz arguição oral de determinado assunto tratado em aula; f) quando um programa visto na tevê é analisado; g) quando uma peça de teatro é comentada ... e assim por diante O intertexto estará circulando em todos esses momentos.

A oralidade pode também estar presente na sala de aula por meio de seus legítimos representantes: gírias, provérbios, ditos populares, bordões de personagens de televisão, por exemplo. Desenvolver um trabalho como esse material lingüístico não requer nada especial, além da própria comunidade a ser consultada. Não se necessita de fontes específicas, nem se gasta nada. Os alunos pesquisam em casa, com os mais velhos: pais, avós, tios, conhecidos, idosos do bairro.... Resgata-se, assim, todo um conhecimento que permanece na memória da coletividade.

Os jovens raramente conhecem os provérbios e, justamente por isso, perdem muito no entendimento de textos, principalmente das fábulas, que costumam trazer como “moral” uma frase conhecida. Não raramente vemos os provérbios ressurgirem na mídia, em propagandas ou títulos de matérias e jornais, em situações ideais para se trabalhar a intertextualidade. Uma pesquisa em letras de música popular brasileira trará surpresas. Lá estão eles, profusamente utilizados, mesmo que ligeiramente modificados. É a oportunidade ideal para reconhecer o intertexto e buscar as razões e/ou intenções de sua utilização/modificação.

Quanto à televisão, nem é preciso pedir para pesquisarem. Muito do que é falado nas novelas, nos programas humorísticos vai parar (queiramos ou não) dentro da sala de aula. Quantas vezes, após ver um aluno praticar uma maldade com o colega, ainda temos de ouvir o inevitável: “Foi sem querer, querendo ...” E só para

dar o troco, fazemos aquele gesto do professor Raimundo, aproximando o indicador do polegar, dizendo: “E o salário, ó !!!...”.

Brincadeiras à parte, os textos dos meios de comunicação, principalmente do rádio e da tevê, oferecem farto material para o trabalho com a intertextualidade. Ele traz a possibilidade de se explorarem o modismo, o preconceito, a imposição de determinados valores pela mídia, o fato de se repetir o discurso do outro sem ao menos se dar conta do que ele representa, a carga ideológica dessas expressões, entre outras ...

2. Inferência na intertextualidade

Na parte II deste trabalho, apresentei quadro de MARCUSCHI, no qual ele fazia uma espécie de “classificação” das questões que comumente aparecem nos livros didáticos nas atividades de compreensão de textos.

Neste outro gráfico, MARCUSCHI (1996b: 11) sugere cinco **horizontes** de compreensão do texto. Trata-se de um trecho um tanto longo, mas vale a pena considerar os diferentes horizontes para que se chegue à conclusão desejada.

Observe-se que os horizontes propostos coadunam-se com a tipologia de perguntas concebida pelo autor, citada na parte II deste estudo. Assim, as perguntas do tipo *cavalo branco de Napoleão* e as *cópias* corresponderiam à faixa 1 – falta de horizonte; as *objetivas* estariam na faixa 2, do horizonte mínimo; as *inferenciais* e *globais* levariam ao horizonte máximo, enquanto que as *subjetivas* corresponderiam ao horizonte problemático.

Por razões óbvias não se incluem no gráfico as *vale-tudo*, *impossíveis* e *metalinguísticas*.

OS CINCO HORIZONTES DA COMPREENSÃO

O *Texto Original* é aquele que recebemos para leitura. [...] ou que ouvimos de alguém oralmente. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

1. Falta de horizonte - nesta perspectiva, apenas *repetimos* ou *copiamos* o que está dito no texto. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. Neste caso o autor é tido como soberano e os sentidos possíveis foram por ele inscritos no interior do texto. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Esta é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia.

2. Horizonte mínimo - neste caso teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

3. Horizonte máximo - esta é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não. Seguramente, este horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio. Quanto a isto, é bom lembrar que as inferências lógicas aparecem menos que as pragmáticas ou as fundadas na experiência do dia-a-dia.

4. Horizonte problemático - embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação. Não é uma inferência no sentido estrito do termo

e sim uma extrapolação enquanto inserção de elementos. São leituras de caráter idiossincrático, bem pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande e chega a ser preocupante. [...].

5. Horizonte indevido - finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto:

“Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.”

Se com base neste texto alguém dissesse que entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano estavam o *chorinho* e a *axé music*, ele estaria **contestando** o texto, mas não compreendendo ou interpretando, pois o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto numa seção de variedades da revista *VEJA*, poderia achar que se tratava de uma **ironia**. Neste caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor do texto quis dar a entender *de maneira irônica* que em Pernambuco não há só frevo e maracatu no carnaval.

Interessa-me, neste estudo, o **horizonte máximo** da produção do sentido, que pode ser atingido pelo leitor por meio de atividades **inferenciais**, conforme proposta explicitada anteriormente.

Nas atividades inferenciais, como afirma o autor, é possível o desenvolvimento de vários tipos de raciocínios. Ele cita o lógico, o prático, o estético, o crítico. O raciocínio é um processo discursivo que nos leva a determinadas conclusões, partindo-se de algumas premissas ou proposições. Por meio de atividades inferenciais, o leitor acrescenta ao texto conhecimentos outros que ele possui e que não estão necessariamente presentes no texto. A leitura resulta desse jogo entre o que ele realmente percebe no texto e o que ele insere por conta própria.

E aqui chegamos ao intertexto. Se ele está presente no texto e será reativado pelo leitor, que estabelecerá vários tipos de relações, além de buscar os sentidos atribuídos ao texto, então esse leitor pode chegar ao horizonte máximo da compreensão. O intertexto auxilia esse leitor a elaborar esquemas de pensamento lógico e, conseqüentemente, promove um avanço nas etapas do desenvolvimento cognitivo.

Ao reconhecer no texto um outro texto, o leitor realiza operações mentais, nas quais entram comparações e diferenciações. Sabemos que dispor de um conceito prévio ou de um conhecimento anterior é extremamente importante no momento em que precisamos absorver novas informações. Normalmente aquilo que apreendemos nas leituras resulta da absorção de novas informações à luz daquelas que já

dominávamos. Sendo assim, o intertexto pode funcionar como facilitador de uma leitura mais plena, desde que consideradas as condições de produção de cada uma das ocorrências.

Vale lembrar a advertência de BRANDÃO (1997: 77):

[...] na medida em que retiramos de um discurso fragmentos que inserimos em outro discurso, fazemos com essa transposição mudar suas condições de produção. Mudadas as condições de produção, a significação desses fragmentos ganha nova configuração semântica.

Um exemplo claro dessas “novas configurações semânticas” está atualmente na *mídia*, na repetição da expressão “espetáculo do crescimento”, utilizada inadvertidamente pelo presidente Lula, no início de seu mandato, e que vem sendo citada à exaustão, com intenções variadas. Conhecendo as circunstâncias em que foi proferida (um momento em que o presidente pretendia infundir esperança numa população totalmente desesperançada), podemos julgar essas intenções. Alguns políticos da base governista (portanto, de mesma formação discursiva) retomam a expressão, corroborando a idéia da mudança para melhor, atenuando, contudo, a imediata realização desse “espetáculo”. Já os críticos do governo, aproveitando-se da precipitação do presidente, usam (e abusam d)essa expressão, para combater a política atual, atualizando o intertexto com objetivos nada construtivos.

São inúmeras as ocorrências em que a ironia está presente. Cito apenas algumas delas: ao comentar o aumento recorde do índice de desemprego na Grande São Paulo, o jornalista declara: “eis o espetáculo do crescimento prometido pelo presidente”. Numa outra situação, em que Lula é fotografado simulando tocar um instrumento musical, insinua-se que ele está “orquestrando o espetáculo do crescimento”. Antonio Ermírio de Moraes critica metaforicamente o presidente: “O espetáculo do crescimento não é um interruptor de luz. É mais complicado e eu não sei se o governo tem isso na cabeça”. Nesta *charge*, publicada na *Folha de S.Paulo* de 19 de outubro de 2003, p. A2, que mostra as condições atuais de vida do brasileiro, a expressão também é empregada ironicamente por GLAUCO:

Na revista *Caros amigos* de janeiro de 2004 (ano VII, n. 82), Claudius, numa charge cujo título é “Ano novo, vida nova” também ironiza a expressão de Lula: no alto de um morro, de dentro de um barraco miserável, a mulher chama: “Vem dormir, Padilha!”. E o homem, observando a favela lá embaixo, responde: “É que já vai começar o espetáculo do crescimento!...”

a) Vozes no texto: casos de polifonia

Vimos, na parte III deste trabalho, que, para BAKHTIN, o dialogismo é constitutivo do texto.

Para ele, os atos de fala, impressos ou não, estabelecem múltiplas relações com outros atos de fala anteriores ou posteriores, com outras esferas de atividade, refletindo e refratando momentos de uma evolução contínua da língua e do grupo social que a utiliza. Como cada palavra chega até nós já marcada historicamente por inumeráveis empregos, sabemos que não existe o texto “original”.

Diz BAKHTIN (1997:383):

Vivo no universo das palavras do outro. E toda minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra).

A relação eu >< outro também foi tratada por BENVENISTE (1995:286). Embora privilegiando o sujeito no processo de enunciação, ele também considera que o “eu”, imediatamente faz pressupor o “tu” e que não se concebe um sem o outro:

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade — que eu me torne *tu* na locução daquele que por sua vez se designa por *eu*.

Apresentando a questão da subjetividade como a capacidade que um locutor tem de se colocar como sujeito de uma enunciação, BENVENISTE chama a atenção para o fato de que os pronomes pessoais estão presentes em todas as línguas, sendo impossível conceber uma língua sem a expressão da pessoa. É designando-se como *eu* que o locutor se apropria da língua. O *tu*, porque é exterior a *mim*, torna-se eco da primeira pessoa.

BENVENISTE (1995:288) afirma, muito oportunamente, que os pronomes pertencem a uma classe de palavras totalmente distinta, não se referindo a conceitos:

[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso.

Fiquemos com esta idéia de remissão à realidade do próprio discurso para comentar, sob a perspectiva da Análise do Discurso, AUTHIER-REVUZ (1990: 26), autora que se apóia na noção bakhtiniana de dialogismo. Segundo ela, o sujeito é efeito do discurso e este, por sua vez, tem a heterogeneidade em sua constituição. Ela se apóia, também, na Psicanálise (Lacan) e na idéia de que o sujeito é dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. A idéia de que o sujeito é aquele que revela o Outro e se constitui da relação entre identidade e alteridade é também compartilhada por PÊCHEUX (apud BRANDÃO, 1997:46), representante da linha francesa da análise do discurso e por ORLANDI (1993:53):

[...] o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto.

Existe uma distinção entre o que AUTHIER-REVUZ chama de *heterogeneidade constitutiva do discurso* e *heterogeneidade mostrada*³⁰. Na heterogeneidade constitutiva, a autora considera os discursos que circulam em nosso meio como “centro” exterior constitutivo, algo por meio do qual se constroem, de forma inerente, os outros discursos, num constante embate. É o interdiscurso que predomina sobre o discurso.

Na heterogeneidade mostrada *de forma explícita*, é possível localizar, na superfície do texto, por meio de indícios textuais, os fragmentos incorporados. Nas formas marcadas, a localização é mais fácil: aparecem aspas ou glosas ou ainda explicações metalingüísticas para delimitar o discurso do outro. A autora diz (1990:33), referindo-se ao “eu” que se coloca como sujeito de seu discurso:

[...] as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, dando corpo ao discurso — pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam — e dando forma ao sujeito enunciator — pela posição e atividade metalingüística que encerram.

³⁰ À heterogeneidade constitutiva e à heterogeneidade mostrada correspondem, respectivamente, na Lingüística textual, a intertextualidade em sentido amplo e a intertextualidade em sentido restrito (ver p. 44 deste trabalho).

Existe também a heterogeneidade mostrada de *forma implícita*³¹ que, segundo a autora (1990:34) é mais “arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado, mas também onde pode se perder”. É o caso do discurso indireto livre, de jogos de palavras, de ironia, alusões ...

A relação entre a heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada é complexa. Recorro, aqui, a BRANDÃO (1998:43) para clarificar a questão:

Impossibilitado de fugir da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, o sujeito, ao explicitar a presença do outro, por meio das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa, no fundo, seu desejo de dominância, sua ilusão de unidade. Em outras palavras, segundo Authier-Revuz, existe uma negociação entre a heterogeneidade mostrada *na* linguagem e a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem em que o sujeito, movido pela ilusão do centro, pela ilusão de ser a fonte do discurso, por um processo de denegação, localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território. Afetado por um sujeito que divide, ou melhor, que tem que dividir seu espaço discursivo com o outro, o sentido se subjetiviza, torna-se heterogêneo, bloqueando a tendência natural à homogeneização do sentido absoluto.

A título de ilustração, citarei neste trabalho alguns exemplos para que possamos verificar como, concretamente, se podem observar esses mecanismos. Aprender a reconhecê-los, avaliar seus efeitos, pode ser de grande valia para o leitor em formação.

Devido ao próprio objetivo da proposta deste trabalho, destinada a alunos dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, limitar-me-ei a trabalhar com a heterogeneidade mostrada.

³¹ À heterogeneidade mostrada de forma explícita e à heterogeneidade mostrada de forma implícita correspondem, respectivamente, na Lingüística textual, a intertextualidade em sentido restrito de forma explícita e a intertextualidade em sentido restrito de forma implícita. (ver p. 45 deste trabalho).

Exemplo 1:

Para começar, vamos a um texto em que a **heterogeneidade mostrada é marcada**. Trata-se do ensaio “Momento de assombro nas Laranjeiras”, da *Veja* de 8 de outubro de 2003 (p. 142), escrito por Roberto Pompeu de Toledo.

Não se podem esquecer, qualquer que seja a amostragem e qualquer que seja o enfoque dado à análise dessa amostragem, de considerar as condições de produção do texto: quem “fala”? de que lugar social “fala”? para quem ou para qual auditório social “fala”? com que finalidade, objetivo ou intenção “fala”?

Publicada semanalmente na última página da *Veja*, a seção do articulista é chamada, pela própria revista, de “ensaio”. Os textos, realmente, costumam ser argumentativos. Apresentam certas reflexões sobre acontecimentos do cenário político (nacional e internacional) e, não raramente, apresentam também comentários sobre a vida cotidiana ou sobre o mundo artístico e suas personalidades. Não é incomum o colunista utilizar fatos relatados na própria revista para construir seu texto. É o caso deste, que faz referência a Alceu Amoroso Lima, cujo livro *Cartas do Pai*, recentemente lançado, está resenhado na página 130, na seção *Livros*, pelo mesmo jornalista. Já teríamos, aqui, um caso de intertexto, mas não é nosso objetivo no momento explorar esse fenômeno.

Lembremos, ainda, que a revista se dirige a um público de classe média, com um nível cultural bom e que o leitor, considerado inteligente, é exigente (o que é facilmente observável pelas cartas que enviam, algumas até com o objetivo de fazer comentários a respeito de matérias publicadas com incorreções). É, talvez, a revista de informação mais lida no país.

Devido à complexidade do texto, propõe-se que um trabalho deste tipo destine-se a alunos de oitava série.

Momento de assombro nas Laranjeiras

Roberto Pompeu de Toledo **Ensaio**

O dia em que Alceu Amoroso Lima bateu à porta de seu arqui-rival Gustavo Corção

Nos primeiros meses de 1967 um grave acidente de carro vitimou o quarto dos sete filhos de Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Ataíde (1893-1983) — um dos mais respeitados e influentes intelectuais de seu tempo, famoso pensador católico e crítico literário. Jorge Alceu, esse o nome do filho, ficou em estado de coma. Pode-se adivinhar a aflição da família, absorta entre as orações e a vigília no hospital. A alturas tantas Alceu tomou uma decisão tão surpreendente quanto desassombrosa, mais talvez do que sua conversão da indiferença ao fervor religioso, nos idos de 1928, ou do que sua caminhada, nas posições políticas, da direita para a esquerda. Decidiu que tinha de visitar Gustavo Corção.

Vai se retomar aqui o livro resenhado na página 130 desta edição de VEJA, *Cartas do Pai*, uma coletânea das cartas enviadas por Alceu a outro membro de sua prole, a filha Lia, tornada freira com o nome de madre Maria Teresa. É nesse livro, na carta datada de 28 de março de 1967, que se encontra o episódio em questão. Alceu e Corção (1896-1978), ambos escritores, e ambos as mais destacadas expressões do pensamento católico do período, eram antigos companheiros que a política, o modo de encarar a religião e a visão do mundo em geral transformaram em antípodas. Note-se que, naquele ano de 1967, vivia-se sob o regime militar. Alceu era um dos maiores críticos da situação vigente, enquanto Corção era de seus mais radicais defensores. O momento agudizava a desavença entre ambos, mas ela já vinha de antes, ia muito além, e alcançava muito mais fundo. Alceu alinhava-se com uma Igreja renovada, aberta para as questões sociais. Corção fechava-se no tradicionalismo. Em política, não era apenas anticomunista. Mesmo o liberalismo lhe parecia suspeito.

Ambos dispunham de tribunas importantes nos jornais. Alceu tinha seus artigos publicados no *Jornal do Brasil* e na *Folha de S. Paulo*. Corção, no *Globo* e no *Estado de S. Paulo*. Corção atacava Alceu. Alceu tinha por norma não responder. Mas o que pensava de Corção está amplamente expresso nas cartas à filha. “Seremos sempre uma ilha. Jamais um continente”, escreve, a propósito do rival, numa carta de 1959. O tom a essa altura ainda é ameno. Na carta de 13 maio de 1964, Corção já era “a jaguatirica das Laranjeiras”, o “Torquemadinho”. Alceu fa-

lava nos “Corções” ou nas atitudes “corçonianas”, quando se referia a pessoas ou gestos intransigentes. Pois eis que depois de anos de conflito e de afastamento físico resolve-se, em meio à aflição pelo estado do filho, a transpor a toca da jaguatirica.

Dirigiu-se uma primeira vez à residência de Corção, no bairro carioca das Laranjeiras, mas não o encontrou. Voltou mais tarde, viu luz acesa, bateu à porta. Era um tempo, talvez o finzinho do tempo, em que se faziam visitas sem avisar. O próprio Corção entreabriu o postigo para ver quem era, depois o convidou a entrar. “Como ele está velhinho!”, comenta Alceu com a filha. Alceu começa por explicar o motivo da visita: “Você sabe que estou com um filho passando muito mal”. Corção responde que sabia e que vinha rezando por ele. Alceu conta então o que acontecera com ele dias antes: “Durante a missa, pergunto a Nosso Senhor: ‘Qual o maior sacrifício que posso fazer pela vida do Jorge?’”. E ele, sem hesitar: “Uma visita ao Corção”. O leitor entendeu bem: Alceu julgou ter recebido a ordem — ou sugestão — de Jesus. Relutou, mas resolveu acatá-la.

Mal comparando, seria como se Sharon resolvesse visitar Arafat. Ou Bush abrisse espaço na agenda para Saddam. Não. Retiremos as comparações capengas. Além de exageradas, não convêm a dois homens que, pela religiosidade, e ao contrário dos vulgares personagens citados, não podiam nem deviam abrigar ódio no coração. Alceu contou a Corção que, tomada a decisão, passou a receber boas notícias. O filho começava a se mover, chegou a abrir os olhos. Corção, nesse momento, levantou-se e beijou-o. Alceu lhe disse: “Nossas divergências são de idéias, mas no Coração de Jesus estamos unidos, agora e para sempre”. Corção pôs-se a chorar convulsivamente. “Beijei-lhe a mão e saf”, conclui Alceu.

Não se pode chamar o que aconteceu entre os dois de reconciliação. Em posteriores cartas à filha, Alceu volta a tratar Corção como o adversário de sempre. Em dezembro de 1968, na ressaca amarga do Ato Institucional nº 5, desabafa: “Esse o clima de terror em que estamos vivendo, com os Corções e companhia tomando champanhe e os homens de bem atrás das grades”. Isso não diminui o peso de um episódio que combina desassombro e assombro — o desassombro de Alceu em procurar o rival, e mesmo do rival em recebê-lo, e, para quem está de fora, o assombro de acompanhar os passos de intelectuais que se deixavam guiar tanto pelas reles contingências da vida quanto pelos avisos do sobrenatural. (Em tempo: Jorge Alceu sobreviveu ao acidente, embora com seqüelas que o prejudicaram gravemente pela vida afora. Morreu em maio de 2002.)

Como nosso interesse, nesse caso específico, está voltado para as várias **vozes** que se apresentam no interior do texto, deixarei de analisar outros aspectos igualmente interessantes como os elementos coesivos, algumas imagens, o trabalho com a linguagem ...

Para não sobrecarregar o aluno com termos novos, usarei os que ele já conhece. Chamarei de **voz** (ou **narrador**) o que Ducrot, em sua “Teoria Polifônica da Enunciação” (1987:181-197), chama de **locutor** (aquele que se responsabiliza por um enunciado – e aqui expandimos a noção de enunciado para texto); de **autor**, o que para Ducrot é o **sujeito falante** e de **ponto de vista** uma entidade abstrata que corresponderia à figura do **enunciador**, aquele que, embora não se identifique na superfície do texto, está presente ideologicamente, deixando claro seu posicionamento. O primeiro é uma “ficção discursiva”; o segundo é “um elemento da experiência” e o terceiro “pertence à imagem que o enunciado dá da enunciação”.

O objetivo será, então, sem complicar demasiadamente o estudo, mostrar ao aluno de que maneira as vozes presentes num texto podem ser utilizadas como estratégia de convencimento. Neste caso elas estão presentes em função da argumentatividade discursiva e servem a uma finalidade específica: reforçar a opinião do jornalista.

Eis algumas questões (seguidas de comentários com os resultados esperados) que poderiam ser propostas para possibilitar ao aluno o reconhecimento, no texto, desse mecanismo:

- Marque nos parágrafos, com os números dados a seguir, (ou pinte de cores diferentes) as várias vozes que aparecem no texto:
 1. primeira voz: narrador em terceira pessoa;
 2. segunda voz: discurso direto de Alceu com aspas duplas;
 3. terceira voz: discurso indireto relatando a fala de Corção;
 4. quarta voz: discurso direto de Alceu com aspas simples;
 5. quinta voz: discurso direto de Nosso Senhor, com aspas simples;
 6. sexta voz: narrador em primeira pessoa;
 7. sétima voz: discurso indireto relatando a fala de Alceu.

- Localize, na primeira voz, elementos utilizados para dar impessoalidade ao texto, na busca da habitual objetividade do texto jornalístico. Localize, também, alguns adjetivos que, contrariando a aparente isenção do narrador, emitem juízo de valor.

O aluno poderia citar o emprego da partícula *se* (“pode-se adivinhar”; “vai-se retomar”; “note-se”; “vivia-se”), os verbos na terceira pessoa, que deixam os fatos falarem por si sós: trata-se do acidente que vitimou e deixou em coma o filho de Alceu Amoroso Lima; a aflição da família; a decisão do “Alceu” (essa é a forma escolhida pelo locutor para se referir ao escritor) em visitar Gustavo Corção. O efeito de distanciamento, que normalmente ocorre nos textos jornalísticos com o apagamento das marcas enunciativas é denegado, porém, logo nesse primeiro parágrafo, pela própria seleção vocabular (adjetivos como surpreendente, desassombrada já revelam avaliação).

- Observe a maneira como o narrador traça o perfil ideológico-religioso de Alceu e de Corção. A quem ele privilegia? Defenda sua opinião.

O aluno pode citar as frases: “Corção atacava Alceu. Alceu tinha por norma não responder. ” Espera-se que ele perceba que o narrador cita em discurso direto apenas a fala de Alceu e que, desta forma, ele o privilegia. As palavras de Corção (em número bem menor) vêm traduzidas pelo narrador, no discurso indireto.

- Localize no texto uma passagem em que o narrador se apropria de uma expressão de Alceu citada anteriormente entre aspas. O que essa apropriação pode significar? Levante uma hipótese.

O aluno poderá fazer a seguinte inferência: se o narrador inicialmente cita a palavra do outro: “a jaguatirica das Laranjeiras” e, em seguida, utiliza-a como sua (“Pois eis que depois de anos de conflito e de afastamento físico, resolve-se, em meio à aflição pelo estado filho, a transpor a toca da jaguatirica”), significa que ele legitima a postura de Alceu.

- Qual a intenção do narrador ao colocar um discurso direto dentro de outro discurso direto?

Neste trecho: “Durante a missa, pergunto a Nosso Senhor: ‘Qual o maior sacrifício que posso fazer pela vida de Jorge? ’. E ele, sem hesitar: ‘Uma visita ao

Corção’’, observe-se que, além da própria fala, no diálogo com Nosso Senhor, Alceu revela a resposta de Jesus à sua pergunta, sendo essa resposta a razão do artigo em questão. Essa “ordem” – ou “sugestão” – segundo o próprio narrador é responsável pelo texto: “Momento de assombro nas Laranjeiras”. Um narrador em primeira pessoa que cita a si mesmo adquire peso na narrativa. Além disso, vale lembrar que a fala de Corção é relatada sempre de forma indireta (Corção responde que sabia e que vinha rezando por ele). Não é dado a ele, em nenhum momento, o direito à palavra, de forma direta.

- No quinto parágrafo, o narrador em terceira pessoa passa a narrar em primeira. Por que ele faz isso? Ele estabelece algumas “comparações capengas” e depois as retira. Por que comparar se depois ele vai negá-las? Não seria mais prático não as realizar?

Espera-se que o aluno perceba que o narrador busca a cumplicidade do leitor (Retiremos as comparações capengas), como se a decisão de não comparar os dois intelectuais com personagens vulgares pudesse (e devesse) ser compartilhada com o leitor. Trata-se de mais uma estratégia para enaltecer as personalidades sobre as quais ele fala. A negação é também uma pressuposição de que duas vozes se digladiam: uma quer comparar, a outra, com a cumplicidade do leitor, recusa a aproximação com homens que não têm a grandeza de Corção e Alceu.

- Neste trecho: “O filho começava a se mover, chegou a abrir os olhos”, quem está narrando?

O aluno deverá notar que, nesse trecho, diluem-se as fronteiras entre o narrador em terceira pessoa e o discurso indireto em que se relatam as palavras de Alceu.

- Releia a última citação de Alceu, no parágrafo final do texto, sobre o AI 5. Por que o narrador escolheu justamente essa?

Provavelmente o aluno perceberá que a escolha do narrador recaiu sobre algo com o qual o próprio narrador se identifica. É a mesma sua opinião sobre a situação política. Observe-se que ele se refere à “ressaca amarga” do AI 5.

- Qual a intenção ao autor do texto ao alternar os discursos direto e indireto e a narração em primeira e terceira pessoas? Reflita sobre o impacto causado no leitor pelas palavras de Alceu.

Após refletir sobre cada item anteriormente trabalhado, espera-se que o aluno possa fazer algumas inferências, entre elas:

a) o narrador em terceira pessoa usa a força da autoridade das citações; sob a pretensa objetividade, contudo, está um posicionamento ideológico do autor que se coaduna com o de Alceu, o que fica claro pela adesão do narrador às palavras do outro.

b) o narrador privilegia uma das personalidades citadas, dando espaço para suas colocações em discurso direto; dessa forma, por meio das próprias palavras de Alceu, ressaltam-se as qualidades morais dele.

c) as vozes do discurso relatado vão criando um crescendo no texto, estabelecendo um percurso de sentido que causa um impacto no leitor, levado, este também, a compactuar com o narrador em sua adesão pelas atitudes e palavras de Alceu.

d) conclui-se, portanto, que todas as **vozes** instaladas no texto concorrem para que o **autor** prove seu **ponto de vista**: Alceu, um pensador de grande estatura intelectual e moral, foi capaz de gestos que transcendem a insignificância da maioria dos homens.

Como já expliquei anteriormente, outros aspectos igualmente interessantes do texto serão deixados de lado neste momento, uma vez que nosso foco são as vozes do texto.

Exemplo 2:

Este outro exemplo, poderia ser utilizado numa sétima série. É um caso mais simples, em que a heterogeneidade **mostrada** é **marcada** pelo emprego das aspas.

Valem todas as observações anteriores sobre o público-alvo, uma vez que o texto em questão também é da revista *Veja*, de 1 de outubro de 2003, p. 34. Trata-se da seção “Em foco”, assinada por Gustavo Franco, que foi presidente do Banco

Central no governo FHC. O assunto do artigo é a possibilidade (ou não) de dispensar acordos com o FMI.

De posição declaradamente neoliberal, o articulista narra em primeira pessoa e coloca-se de forma bastante contundente em relação ao assunto tratado, não tendo preocupação em manter uma objetividade asséptica.

Apenas para exemplificar, transcreverei os dois primeiros parágrafos do texto:

Hoje está claro para o governo que, contrariamente ao folclore, o FMI não nos impõe programas abusivamente recessivos nem nos coloca de joelhos nem nada dessas coisas vexatórias que se alegam na propaganda televisiva dos partidos de ultra-esquerda nacionalista.

O programa com o FMI compõe-se de responsabilidade fiscal, metas de inflação e taxas de câmbio flutuante. Não há muito para ser contra, e não é por outro motivo que estamos sob a disciplina desse acordo há mais de quatro anos e ninguém, além do PC do B e congêneres jurássicos, está reclamando.

.....

É este o trecho que nos interessa:

O leitor fará bem em perguntar por que exatamente precisamos de um acordo com o FMI, já que se trata de fazer algo que, além de correto, é de nosso próprio interesse. Boa pergunta. E a resposta é simples: antes do acordo, não fomos capazes de arrumar nossas contas fiscais. E, além disso, a “ala ortodoxa” se via cada vez mais isolada e pressionada dentro de um governo cheio de autodenominados “desenvolvimentistas” querendo fazer “políticas alternativas”.

Eis algumas questões que poderiam ser colocadas:

- Marque com cores diferentes, ou numere, as seguintes vozes do texto:
 - 1) primeira voz: narrador em primeira pessoa;
 - 2) segunda voz: discurso indireto relatando a fala do leitor;
 - 3) terceira voz: termos marcados com aspas.
- No início deste parágrafo do texto, o narrador introduz, em discurso indireto, uma provável pergunta do leitor. Prove que a legitimidade da

“voz do povo” está comprometida nessa pergunta. Atente para palavras como: “já que”, “além de”, “correto”.

A pergunta é “forjada” de forma a impor ao leitor uma determinada opinião, devido à causa (“já que se trata de fazer algo que, além de correto, é de nosso próprio interesse”) apresentada. A resposta do narrador nem precisaria ser dada depois, uma vez que ela já está embutida na pretensa pergunta.

- Na pergunta desse provável leitor, quem estaria sendo designado pelo pronome “nós” de (nós) precisamos?

O narrador, atribuindo a pergunta a um leitor (virtual), abriga sob esse “nós” todo o povo brasileiro.

- Que outra expressão, utilizada pelo narrador nessa mesma pergunta reforça a idéia de “bem da pátria” ou “nacionalismo”?

A expressão “é de nosso próprio interesse”, atribuída a um leitor virtual.

- A resposta que o narrador dá à pergunta do provável leitor é: “antes do acordo, (nós) não fomos capazes de arrumar nossas contas fiscais”. Se o pronome “nós” designa todo povo brasileiro, a quem é atribuída a incapacidade de controlar as contas do governo? Considere que o autor do texto foi presidente do Banco Central, como informa a própria *Veja* no rodapé do artigo.

O objetivo desta questão é fazer o aluno perceber que o “nós” utilizado pelo narrador divide a incapacidade do governo em gerir suas contas (“nossas contas”) com o resto da população, empurrando ao país como um todo a responsabilidade que caberia aos governantes.

- Normalmente usamos aspas para citar palavras ou frases que foram ditas por outras pessoas. No final do parágrafo, o autor cita, entre aspas: “ala ortodoxa”, “desenvolvimentistas” e “políticas alternativas”. Consulte o dicionário, esclareça o sentido dessas palavras e responda: i) a quem elas estão sendo atribuídas? ii) qual a verdadeira razão do emprego das aspas?

i) Espera-se que o aluno perceba, pelo próprio sentido das palavras, que elas se referem à minoria política adversária do governo de FHC que se opunha aos acordos com o FMI, na época.

ii) As aspas, além de estarem delimitando o discurso do outro, que o narrador faz questão de apartar de seu próprio discurso (observe o emprego de “autodenominados”, ou seja, os políticos assim se denominam; o narrador não aceita essa denominação) revelam o desprezo, a desqualificação que o narrador faz daqueles que pensam de forma diferente da sua.

A partir da reflexão do aluno sobre esses itens, espera-se que ele realize as seguintes inferências:

a) Se o narrador do texto faz uma pergunta e induz o leitor a uma resposta dentro da própria pergunta, significa que essa pergunta é falsa, ou seja, o narrador finge que dá a voz ao leitor, mas é sua própria voz que fala.

b) Se o texto desqualifica a parcela da população que pensa de forma diferente da sua (e se for analisado na íntegra, por exemplo, a expressão “congêneres jurássicos”, do início do texto, poderia corroborar esta inferência), por meio do emprego irônico (ou cínico? ou sarcástico?) das aspas significa que o autor que acionou esse narrador não tem uma postura democrática.

c) Se o autor não tem uma postura democrática, seu discurso apenas aparenta a abertura para outras vozes, mas é totalmente autoritário. Eis uma boa razão para concluir que o autor quer passar seu ponto de vista ao leitor por meio de afirmações categóricas e inquestionáveis do narrador.

Daí o impasse que se cria: o autor fala com a garantia de seu saber (é economista, já teve cargo público importante), mas esse saber acaba atrelado a uma formação discursiva que lhe dita “o que dizer” e “como dizer” o “já-dito”. Uma análise como essa é uma oportunidade excepcional de alertar o leitor-aprendiz para determinadas estratégias de persuasão que são verdadeiras armadilhas.

Exemplo 3:

O próximo exemplo, adequado a quintas ou sextas séries, é um caso de heterogeneidade **mostrada não marcada**. Com as formas não marcadas, a

identificação das vozes no texto fica dificultada, uma vez que as várias fontes enunciativas se diluem. Com a dissolução das vozes, já que o espaço do outro não está delimitado (por aspas, por exemplo), o leitor (o iniciante, principalmente), não estabelece os limites de cada uma. Daí a necessidade de se proporem atividades que direcionem o olhar do aluno para determinados eventos nos textos.

O texto em questão é uma crônica de Carlos Drummond de Andrade publicada, na década de 60, no livro *Cadeira de balanço*, dentro do grupo de crônicas com o subtítulo “Correspondência particular”. É importante que o aluno conheça as peculiaridades da crônica, saiba que o texto é escrito num prazo curto e publicado em periódicos (portanto, tem público heterogêneo), em geral semanais. É importante, também, revelar que a matéria-prima da crônica é o cotidiano (às vezes referem-se a datas comemorativas), e que a linguagem situa-se numa intersecção de textos jornalísticos, poéticos e reflexivos. Muitas vezes a crônica funciona como um “descanso” para o leitor do jornal, cansado que fica de tantos artigos estéreis e notícias trágicas. No caso específico desta crônica, é necessário conhecer o gênero epistolar.

CORRESPONDÊNCIA PARTICULAR A OUTRA SENHORA

A GAROTINHA fez esta redação no ginásio:

“Mammy, hoje é dia das Mães e eu desejo-lhe milhões de felicidades e tudo mais que a Sra. sabe. Sendo hoje o dia das Mães, data sublime conforme a professora explicou o sacrifício de ser mãe que a gente não está na idade de entender mas um dia estaremos, resolvi lhe oferecer um presente bem bacaninha e fui ver as vitrinas e li as revistas. Pensei em dar à Sra. O radiofôno Hi-Fi de som estereofônico e caixa acústica de dois alto-falantes amplificador e transformador mas fiquei na dúvida se não era preferível uma tv legal de cinescópio multirreacionário som frontal, antena telescópica embutida, mas o nosso apartamento é um ovo de tico-tico, talvez a Sra. Adorasse o transístor de 3 faixas de ondas e 4 pilhas de lanterna bem simplesinho, levava para a cozinha e se divertia enquanto faz comida. Mas a Sra. Se queixa tanto de barulho e dor de cabeça, desisti desse projeto

musical, é uma pena, enfim trata-se de um modesto sacrifício de sua filhinha em intenção da melhor Mãe do Brasil.

Falei de cozinha, estive quase te escolhendo o *grill* automático de 6 utilidades porta de vidro refratário e completo controle visual, só não comprei-o porque diz que esses negócios eletrodomésticos dão prazer uma semana, chateação o resto do mês, depois encosta-se eles no armário da copa. Como a gente não tem armário da copa nem copa, me lembrei da dar um, serve de copa, despensa e bar, chapeado de aço tecnicamente subdesenvolvido. Tinha também um conjunto para cozinha de pintura porcelanizada fecho magnético ultra-silencioso puxador de alumínio anodizado, um amoreco. Fiquei na dúvida e depois tem o refrigerador de 17 pés cúbicos integralmente utilizáveis, congelador cabendo um leitão ou um peru inteiro, esse eu vi que não cabe lá em casa, sai dessa!

Me virei para a máquina de lavar roupa sistema de tambor rotativo mas a Sra. podia ficar ofendida deu querer acabar com a sua roupa lavada no tanque, alvinha que nem pomba branca, Mammy esfrega e bate com tanto capricho enquanto eu estou no cinema ou tomo sorvete com a turma. Quase entrei na loja para comprar um aparelho de ar condicionado de 3 capacidades, nosso apartamentinho de fundo embaixo do terraço é um forno, mas a Sra. vive espirrando, o melhor é não inventar moda.

Mammy, o braço dói de escrever e tinha um liquidificador de 3 velocidades, sempre quis que a Sra. não tomasse trabalho de espremer laranja, a máquina de tricô faz 500 pontos, a Sra. sozinha faz muito mais. Um secador de cabelo para Mammy! Gritei, com capacete plástico mas passei adiante, a Sra. não é desses luxos, e a poltrona anatômica me tentou, é um estouro, mas eu sabia que minha Mãezinha nunca tem tempo de sentar. Mais o quê? Ah sim, o colar de pérolas acetinadas, caixa de talco de plástico perolado, par de meias, etc. Acabei achando tudo meio chato, tanta coisa para uma garotinha só comprar e uma pessoa só usar, mesmo sendo a Mãe mais bonita e merecedora do Universo. E depois, Mammy, eu não tinha nem 20 cruzeiros, eu pensava que na véspera deste Dia a gente recebesse não sei como uma carteira cheia de notas amarelas, não recebi nada e te ofereço este beijo bem beijado e carinhosão de tua filhinha *Isabel*.”

Carlos Drummond de Andrade. A outra senhora. In: *Cadeira de Balanço*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, pp. 143-145.

Eis algumas questões possíveis para evidenciar a presença de várias vozes no texto:

- Temos, aparentemente, dois narradores nesse texto. Quais são eles?

Será fácil perceber que um narrador em terceira pessoa, na primeira linha do texto, introduz um outro narrador, a garotinha, em primeira pessoa.

- Outras vozes, contudo, aparecem no texto. Identifique, neste trecho do primeiro parágrafo da carta, as palavras que a professora usou ao falar sobre o dia das Mães e a garotinha incorporou à carta: “Sendo hoje o dia das Mães, data sublime conforme a professora explicou o sacrifício de ser mãe que a gente não está na idade de entender mas um dia estaremos, resolvi lhe oferecer um presente bem bacaninha e fui ver as vitrinas e li as revistas”.
- Se o autor resolveu criar um narrador que é uma garotinha, ele precisa usar uma linguagem que seja semelhante à dos jovens. Isso ocorre no texto?

Em parte, sim. Verifica-se que o texto tem fortes marcas de oralidade, pontuação praticamente inexistente, emprego de expressões da gíria, repetição de diminutivos e algumas incorreções gramaticais, principalmente em relação ao emprego dos pronomes. Por outro lado, o texto apresenta termos técnicos incompatíveis com o vocabulário de uma jovem “de ginásio”.

- Na carta que escreve à mãe, a garotinha diz que foi ver as vitrinas e ler revistas para escolher um presente. Como temos a certeza de que ela fez isso?

O aluno perceberá facilmente, pela linguagem utilizada na descrição dos objetos, que a narradora está repetindo o que leu, ouviu ou viu. Apontam-se, aqui, outras vozes no texto.

- Considerando que a garotinha está impressionada com a maravilhosa tecnologia oferecida pelos fabricantes dos objetos descritos, como justificar a presença da palavra em destaque neste trecho: “Como a gente não tem armário da copa nem copa, me lembrei de dar um, serve

de copa, despensa e bar, chapeado de aço tecnicamente **subdesenvolvido**".

O aluno perceberá que **subdesenvolvido** não se encaixa no contexto, já que a descrição da menina sempre ressalta as qualidades dos objetos. É bastante pertinente mostrar que essa palavra aflora no texto vinda do autor e que ela institui a ironia. Outros exemplos podem ser buscados como **multirreacionário**, de conteúdo claramente político (desvendar a palavra, a partir de seus componentes).

- Quantas vezes a palavra "mas" aparece no texto? E em que situações? Qual o significado desse fato?

A palavra **mas** (além de outras, empregadas com sentido semelhante), aparece muitas vezes (oito). O objetivo dessa pergunta é mostrar ao aluno que o texto inteiro se constrói sobre contradições: a garotinha quer comprar x, y, z, **mas** não pode. O que ela deseja comprar é justamente o que a propaganda impõe. A propaganda cria necessidades na vida do consumidor para poder vender seus produtos, (essa é a voz dos anunciantes), **mas**, nem sempre esse produtos estão a nosso alcance (essa é a voz do consumidor impossibilitado de consumir).

- Analise as informações reveladas pelas orações que aparecem introduzidas pelo **mas** (ou equivalentes). O que você observa?

Espera-se que o aluno perceba que essas orações é que apresentam a verdadeira condição de vida da garota e se sua mãe.

- O texto foi construído de modo a revelar apenas no final a verdadeira razão pela qual Isabel não se decide a comprar nada. Por que o autor faz isso?

Trata-se de uma estratégia. No decorrer do texto, ao descrever as inúmeras possibilidades do que poderia ser comprado, percebemos que elas nada possuem, vamos entendendo "o sacrifício de ser mãe".

A partir da reflexão sobre essas questões, o aluno estará preparado para fazer as seguintes inferências:

- a) se o autor coloca várias vozes no texto: a do narrador, a da garotinha, a da professora, a dos “vendedores” ou propagandistas é porque quer mostrar como somos influenciáveis a tudo que vemos, lemos e ouvimos.
- b) se o autor usa uma linguagem que chega a ser pernóstica, tal o nível de detalhamento na descrição dos objetos (algumas descrições são chavões da propaganda) é porque quer fazer uma crítica contundente à sociedade de consumo e à “tecnologia”. Pode-se, inclusive, datar o texto, a partir dos obsoletos elementos descritos, já bastante superados pelos atuais avanços no setor tecnológico.
- c) se o **autor** opõe as inúmeras e ricas opções dos produtos existentes no mercado à vida humilde das personagens e expõe a impossibilidade de aquisição desses bens, explicitando o abismo existente entre as duas realidades, ele deixa, assim, transparente seu **ponto de vista**.

b) paráfrase e estilização

Continuarei mostrando outros casos de heterogeneidade **marcada** e **não mostrada**, em textos que estabelecem entre si relações de diferentes naturezas.

Os conceitos de paráfrase e estilização assim como os de paródia e apropriação que aqui serão demonstrados baseiam-se na proposta de SANT’ANNA (2002: 47-50). Para ele (que cita inicialmente BAKHTIN e TYNIAOV), paráfrase e estilização aproximam-se porque se pautam em similaridades. Já paródia³² e apropriação estão relacionadas pelo eixo das diferenças³³.

Existe a possibilidade de se considerar a paródia (contra-estilo) e a paráfrase (pró-estilo) como *efeitos* particulares de uma *técnica* mais geral, a estilização. Nesse

³² Em *Palimpsestes* (1982), GENETTE faz estudo aprofundado da paródia.

³³ SANT’ANNA se refere aos eixos *parafrásico* e *parodístico* como formas de organização de conhecimento. Segundo ele, essas duas formas estão na raiz de uma teoria do conhecimento. Vale lembrar que ORLANDI afirma (1993:19-20) que a produção do discurso se dá pela articulação de dois processos: o *parafrástico* (produção do mesmo sentido sob várias formas) e o *polissêmico* (produção de sentidos múltiplos, diferentes). “Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. [...] A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica vista na perspectiva do discurso é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade.”

caso, teríamos uma estilização positiva (no caso da paráfrase) e uma estilização negativa (no caso da paródia). Não será, contudo, esse modelo de análise que adotarei aqui.

O autor tem uma forma mais interessante de considerar os textos que mantêm relações de intertextualidade com um outro, que ele denomina “original”. Trabalhando com a noção de *desvio*, ele considera que a paráfrase é um desvio mínimo, a estilização, um desvio tolerável e a paródia, um desvio total. A apropriação seria a radicalização da paródia, a paródia levada ao extremo, ao exagero.

No caso da paráfrase, nossa velha conhecida, o desvio é mínimo porque ocorre uma espécie de imitação do texto “original”. Sem entrar no mérito de uma questão bastante complexa que é a existência ou não da paráfrase pura, uma vez que muitos afirmam ser *criação* qualquer resumo ou explicação de uma obra, gostaria de ressaltar a idéia de SANT’ANNA (2002:21-2) de que a paráfrase é um instrumento de divulgação. Segundo ele, “mais do que um efeito retórico e estilístico ela [a paráfrase] é um efeito ideológico de continuidade de um pensamento, fé ou procedimento estético.”

Impossível não concordar. Sabemos o quanto do conhecimento acumulado pela humanidade foi interminavelmente repassado por meio de cópias e paráfrases. Neste próprio trabalho, por exemplo, venho parafraseando os estudiosos da leitura para tentar convencer meus leitores da validade de uma proposta. Sabemos também que muitas idéias se perpetuaram à força da repetição à exaustão. É isso que garante a hegemonia de uma ideologia.

Algumas coleções de livros que divulgam os clássicos para nossos alunos são paráfrases, as chamadas “adaptações” feitas por meio de uma linguagem mais “palatável” ao jovem. E, muitas vezes, antes de adotar essas adaptações, ficamos nos remoendo de remorsos, até que somos vencidos pela argumentação inquestionável de que “é melhor isso do que nada”.

Muitas vezes também (e atire a primeira pedra quem não sacrificou seus alunos com isso), após ter trabalhado um texto de qualidades literárias inegáveis e alto valor filosófico, criteriosamente escolhido para uma determinada atividade, tivemos a infeliz idéia de pedir ao aluno (pré-adolescente) que também ele explorasse

aquele tema, “utilizando suas próprias palavras”, com a simpática e entusiasmada consigna: “Agora é sua vez!” Guardemos para nosso consolo que, a despeito de propostas como essas, muitas vezes tivemos a grata surpresa de ver os alunos elaborarem textos bastante interessantes, criativos até.

É preciso, portanto, aceitar o fato de que a paráfrase pode auxiliar o aluno a melhorar seu desempenho escrito quando, por exemplo, numa atividade de retextualização, pedimos a ele que faça um registro escrito de uma história que lhe foi narrada apenas oralmente. Além de se manter fiel ao texto, o aluno precisará preocupar-se em respeitar as especificidades da escrita.

Ou ainda quando lidamos com questões globais, aquelas que visam ao entendimento do texto como um todo. Para elaborar um resumo, por exemplo, o aluno precisa ter entendido adequadamente o texto original. A localização das idéias essenciais trabalha com o mesmo princípio: para descartar o que é secundário, é preciso ter hierarquizado uma série de informações presentes no texto. Dependendo do tipo de texto (textos expositivos, por exemplo), há inúmeras possibilidades de reprodução do texto: montar esquemas, diagramas, frases-resumo, sínteses, usar palavras-chave ... Mas, em todos esses casos, cala-se a voz de quem reescreve e fala apenas a voz do outro.

Deixarei a paráfrase (desvio mínimo) para verificar alguns casos de estilização (desvio tolerável), uma vez que a análise da ocorrência desta última possibilita um maior número de atividades inferenciais. Para SANT’ANNA (2002: 41), a paráfrase *conforma*, a paródia *deforma* e a estilização *reforma*. Ele aproxima a paráfrase da estilização e as opõe à paródia porque, enquanto as duas primeiras reafirmam o conteúdo e a estrutura de um texto (intertextualidade das semelhanças), a última os subverte (intertextualidade das diferenças). Vale lembrar o *valor de captação*, citado por MAINGUENEAU, que se aplicaria à paráfrase e à estilização e o *valor de subversão*, que se aplicaria à paródia e à apropriação³⁴.

A estilização fica numa posição intermediária: apaga a forma do texto “original”, mas não realiza modificações profundas em sua estrutura.

³⁴ Ver quadro comparativo na p. 103.

Exemplos de estilização:

Esta atividade poderia ser realizada com alunos de oitava série. Tomemos a primeira estrofe do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade:

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.

Carlos Drummond de Andrade. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p. 3.

Este poema, que abre o livro *Alguma poesia*, publicado em 1930, apresenta, em suas “sete faces” (ou sete estrofes) dados autobiográficos (basta verificar o próprio nome do poeta, no verso 3). Nesta primeira estrofe, destaca-se um aspecto da personalidade do poeta: seu modo diferente de ser (vai ser *gauche*), à margem dos acontecimentos, seu jeito (não sei se poderia dizer) tímido, ou fora do comum de encarar o mundo e os homens. Daí ser seu anjo “torto”, escondido na sombra.

Adélia Prado³⁵, em 1976, escreveu o poema “Com licença poética” (em *Bagagem*), cujo título, por si só, já se justifica em relação ao poema de Drummond:

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos

³⁵ Em muitos poemas Adélia Prado estabelece diálogos com outros autores.

— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1999, p. 11.

Questões que possibilitariam algumas relações entre os textos:

- Explique o título do poema: “Com licença poética”.

Provavelmente o aluno perceberá que o título já faz uma referência ao poema de Drummond. Sabemos que licença poética é normalmente uma transgressão a alguma regra da poética. Neste caso, especificamente, é como se a poetisa pedisse licença ao poeta, uma vez que vai “imitar” seu poema.

- Há diferenças entre o anjo do primeiro poema e este anjo? Qual a importância disso?

É facilmente verificável que o anjo do segundo poema não é “torto”; pelo contrário é esbelto e, em vez de viver na sombra, toca trombeta (para anunciar algo importante, talvez). Esse fato é importante porque já determina uma diferença entre o homem que se conforma em estar fadado a ser *gauche* e uma mulher que nasceu pra carregar bandeira (ou seja, lutar pelos ideais femininos).

- A condição feminina aparece de que maneira no poema?

Em várias passagens: “espécie envergonhada”, a beleza física, o casamento, a maternidade, o espírito de luta, a flexibilidade da mulher.

- O que teria levado Adélia Prado a estilizar o poema de Drummond?

Seria interessante ressaltar que o segundo poema já traz como ponto de partida a carga expressiva do poema de Drummond, principalmente no que diz respeito à questão autobiográfica: ambos têm uma “sina” a cumprir, ambos questionam o que são e que tipo de vida levam.

- Qual dos dois é mais otimista?

Nessa questão os alunos observariam que o eu-lírico³⁶ do segundo poema é mais otimista: “Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.” Observe-se que a troca de *gauche* por coxo (sons parecidos, mas sentidos diferentes) e a afirmação de que mulher é desdobrável (pode fazer-se em muitas).

A partir das reflexões realizadas por meio das questões colocadas, o aluno pode fazer as seguintes inferências:

a) não há coincidência entre os textos; os autores, muitas vezes, dialogam entre si, estabelecendo “conversas por escrito” que acabam se transformando nos muitos “elos” da cadeia verbal a que se referia Bakhtin. Conhecer o texto que deu origem ao outro facilita e enriquece a leitura deste último.

b) quando o intertexto aparece, não significa que um autor compartilha totalmente das idéias do texto “original”. Acaba ocorrendo uma fusão de vozes, ao mesmo tempo em que ocorre um deslocamento de sentido de um para outro texto. Neste caso específico, a preocupação com a condição feminina está presente de modo intenso no texto estilizado.

Em 1978, Chico Buarque³⁷ compôs a canção “Até o fim”, cuja letra é:

Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

Inda garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim

³⁶ Para manter terminologia já conhecida dos alunos, chamarei de eu-lírico a voz que fala no poema e que corresponde à voz do narrador nos demais textos (conforme “locutor” em DUCROT, op. cit.).

³⁷ Em “Doze anos”, Chico Buarque faz uma releitura de “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu. O estudo comparado dos dois textos é bastante interessante por revelar diferentes pontos de vista sobre a infância, além, é claro, de mostrar mudanças culturais. Ver também “Meus oito anos” de Cassiano Ricardo, para uma atividade intertextual.

Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim

Eu bem que tenho ensaiado um progresso
Virei cantor de festim
Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso
Em Quixeramobim
Não sei como o maracatu começou
Mas vou até o fim

Por conta de umas questões paralelas
Quebraram meu bandolim
Não querem mais ouvir as minhas mazelas
E a minha voz chinfrim
Criei barriga, minha mula empacou
Mas vou até o fim

Não tem cigarro, acabou minha renda
Deu praga no meu capim
Minha mulher fugiu com o dono da venda
O que será de mim?
Eu já nem lembro pronde mesmo que eu vou
Mas vou até o fim

Como já disse era um anjo safado
O chato dum querubim
Que decretou que eu tava predestinado
A ser todo ruim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

Chico Buarque, letra e música 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 169.

Uma análise poderia mostrar que, nesse texto, o desvio em relação ao texto original é um pouco maior devido aos termos “safado” e “chato” para designar o anjo, mas que ainda se mantém a relação entre os dois textos, principalmente observando-se o “gauche” (de Drummond) e o “errado” (De Chico Buarque), por exemplo.

A questão que poderia ser levantada é com relação ao conteúdo político da letra da canção. Poderia ser solicitado ao aluno:

- Busque, na letra da canção, elementos que comprovem a referência que o eu-lírico faz à repressão política, à censura, ao sistema político-econômico vigente no período da ditadura militar.

Com a ajuda do professor, ou de um leitor mais experiente, poderiam ser levantadas algumas pistas no texto, tais como:

- a) “Decretar” é uma ação típica de anjos?
- b) Como uma estrada pode “entortar”?
- c) Costuma-se “cassar” boletim nas escolas?
- d) Por que o eu-lírico detesta clarim?
- e) Quais os sentidos da palavra “festim”?
- f) O que se pode entender por “questões paralelas”?
- g) “Quebraram meu bandolim” é uma forma simbólica de o eu-lírico queixar-se de quê?
- h) Que mazelas o eu-lírico quer cantar? Por que não querem ouvi-lo?
- i) Fugir com o dono da venda revela o quê sobre a mulher do eu-lírico?

Após o levantamento dessas pistas, fica mais fácil o entendimento da caracterização (safado) feita do anjo.

- Como a “predestinação” é tratada nos três poemas?

Este seria o trabalho mais interessante a realizar: levar o aluno a verificar que, no primeiro poema, a predestinação liga-se a uma questão existencial (ser homem no mundo); no segundo, a uma questão feminina (ser mulher no mundo) e, no terceiro, a uma questão política (ser livre num regime repressivo). Ao mesmo tempo, o fato de Adélia e Chico terem escolhido a estrutura utilizada por Drummond em seus poemas

tem também um significado de peso que, de certa forma, se transfere para os dois outros textos, acrescentando-lhes densidade.

O aluno poderá, após a leitura dos três poemas, realizar as seguintes inferências:

a) embora ocorra a intertextualidade, cada autor acaba se mantendo fiel à sua formação discursiva, o que para o aluno se traduzirá nas condições de produção de cada texto, nas idéias, no histórico do autor, na época em que vive(u).

b) a estilização ressalta a importância de determinados textos no contexto cultural em questão e a importância de se conhecerem esses textos.

c) quando um autor escolhe determinado texto para estilizar, ele assume também os valores desse texto, a não ser que vá contestá-lo totalmente, como no caso da paródia, que veremos a seguir.

c) paródia e apropriação

Já foi dito anteriormente, que a paródia subverte o texto de referência. Ocorre um distanciamento absoluto da obra “original”, uma inversão (ou até uma perversão) de sentido, uma contestação (de sua estrutura ou de seu conteúdo). Como explica SANTANNA (2002: 12-14), a paródia³⁸ é muito antiga (talvez já existisse no século VI a.C.), mas, sem dúvida tornou-se um fenômeno bem mais marcante na atualidade. Talvez pela grande circulação de textos e pela facilidade de acesso às obras “originais”; talvez pela necessidade de o homem moderno trazer à tona a insubordinação, algo que ele tem oculto dentro de si e que, devido à sua consciência crítica, precisa fazer aparecer. Talvez, ainda, devido à função catártica da paródia, sentida principalmente no teatro.

³⁸ O conceito de **paródia** é facilmente entendido pelos alunos quando fazemos referências a programas humorísticos de televisão. Todos sabem que o *Casseta & Planeta*, por exemplo, parodia as novelas da própria tevê Globo: *Esperança* era *Semelhança*, *Mulheres apaixonadas* virava *Mulheres turbinadas*, *Celebridades* é *Famosidades*. O mesmo vale para o conceito de **paráfrase**: muitos programas de televisão, principalmente os de auditório, os de calouros, os de entrevistas são copiados uns dos outros pelas emissoras concorrentes, apresentando estruturas absolutamente iguais. Outro exemplo claro são as “escolinhas”, presentes em vários canais, que buscam parafrasear a *Escolinha do Professor Raimundo*, cujo “professor” era Chico Anysio que, por sua vez, parodiava situações do cotidiano escolar.

Ao comparar a paráfrase com a paródia, o autor atribui à primeira características como: o idêntico, o semelhante; para a paródia, as características são: o novo, o diferente. Portanto, se na paráfrase e na estilização as vozes dos textos “originais” e parafraseados (ou estilizados) soam em uníssono, na paródia, isso não é possível, porque são antagônicas.

Já me referi, neste trabalho, à riqueza dos provérbios e à grande diversidade de atividades que podem ser realizadas com eles, sem que se necessite de nenhum material específico, além de uma consulta aos mais velhos. É lúdico e agrada muito aos alunos, por exemplo, parodiar os provérbios, a exemplo do que fez Chico Buarque em “Bom conselho”. Nesse caso, à voz da sabedoria popular, que traz uma boa dose de conservadorismo, contrapõe-se a voz do aluno, com sua irreverência, seu senso crítico, seu humor. Eis alguns resultados, frases extremamente bem humoradas, irônicas e, às vezes até sarcásticas, que mostram como se pode desautomatizar determinados sintagmas:

“Quem ri por último é retardado”;

“Quem tudo quer, tudo tem” (mais compatível com nossos tempos);

“ Quem ama o feio é cego” ;

“ Em terra de cego quem tem um olho é caolho”;

“ Quem tem boca vai ao dentista”;

“ Quem espera sempre se cansa” ;

“ Água mole em pedra dura tanto bate até que acaba a água”

e assim por diante...

Esse tipo de exercício obriga o aluno a quebrar as expectativas do ouvinte e, ao mesmo tempo, contesta a alegada filosofia conformista dos provérbios.

Exemplo 1:

Já que falamos em provérbios, vamos falar um pouco das fábulas. Voltemos ao texto de Luis Fernando Veríssimo, citado na parte II deste trabalho. Ele foi extraído de um livro de crônicas, especialmente destinado a leitores jovens. Se os alunos (esta atividade pode ser aplicada a alunos de sextas ou sétimas séries) não têm informações sobre o autor, seria interessante explicar que ele é conhecido por sua

vasta produção literária, que é ainda bastante ligado a atividades jornalísticas e tem no humor do cotidiano sua matéria-prima mais freqüente.

A SOLUÇÃO

O sr. Lobo encontrou o sr. Cordeiro numa reunião do Rotary e se queixou de que a fábrica do sr. Cordeiro estava poluindo o rio que passava pelas terras do sr. Lobo, matando os peixes, espantando os pássaros e, ainda por cima, cheirando mal. O sr. Cordeiro argumentou que, em primeiro lugar, a fábrica não era sua, era do seu pai, e, em segundo lugar, não poderia fechá-la, pois isto agravaria o problema do desemprego na região, e o sr. Lobo certamente não ia querer bandos de desempregados nas suas terras, pescando seu peixe, matando seus pássaros para assar e comer e ainda por cima cheirando mal. Instale equipamentos antipoluentes, insistiu o sr. Lobo. Ora, meu caro, retrucou o sr. Cordeiro, isso custa dinheiro, e para onde iria o meu lucro? Você certamente não é contra o lucro, sr. Lobo, disse o sr. Cordeiro, preocupado, examinando o sr. Lobo atrás de algum sinal de socialismo latente. Não, não, disse o sr. Lobo, mas isto não pode continuar. É uma agressão à Natureza e, o que é mais grave, à minha Natureza. Se ainda fosse à Natureza do vizinho ... E se eu não parar? , perguntou o sr. Cordeiro. Então, respondeu o sr. Lobo, mastigando um salgadinho com seus caninos reluzentes, eu serei obrigado a devorá-lo, meu caro. Ao que o sr. Cordeiro retrucou que havia uma solução. Por que o sr. não entra de sócio na fábrica Cordeiro e Filho? Ótimo, disse o sr. Lobo. E desse dia em diante não houve mais poluição no rio que passava pelas terras do sr. Lobo. Ou, pelo menos, o sr. Lobo nunca mais se queixou.

Luís Fernando Veríssimo. *O santinho*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 41-2.

A intenção inicial dessa leitura seria despertar o interesse do aluno para o texto “original”, o de Esopo, que, supõe-se seja conhecido dos alunos. Caso não o seja, sugere-se uma pesquisa. Para realizar o estudo comparativo contando com o saber popular, seria profícuo, colocar, para grupos de alunos, as seguintes questões:

- Este texto baseia-se numa fábula: *O lobo e o cordeiro*. Todos a conhecem? Quando ela surgiu? Quem a criou? Com que intenção?

Uma pesquisa desse tipo é interessante porque os alunos verificam a ocorrência das paráfrases, no decorrer dos séculos. Eles descobrem que Esopo (escravo grego que viveu em 620 a.C.) foi recontado por La Fontaine (escritor francês de 1621 a 1695), que, por sua vez, foi recontado por Monteiro Lobato (1882-1948, Brasil).

- Estabeleçam as diferenças entre a fábula original e o texto *A solução*. Observem, principalmente, as “modernizações” introduzidas pelo autor. Procurem explicar o que teria motivado o autor a reescrevê-la.

Rapidamente os alunos perceberão que: poluição de rio, equipamento antipolvente, desemprego, lucro, socialismo, sociedade empresarial, fábrica Cordeiro & Filho são elementos que não fazem parte do texto original. O autor se propõe a recontá-la porque subverte os valores da fábula original. A paródia está adequada a uma situação vivida nos tempos atuais.

- Existe uma seqüência de orações no texto que é repetida de forma quase idêntica. Prestem atenção ao sentido que ela adquire quando é usada pela segunda vez e escrevam o que vocês concluíram.

Da primeira vez, quem fala, pelo discurso indireto, é a voz do sr. Lobo: ele se queixa dos estragos feitos pela poluição provocada pela fábrica do Sr. Cordeiro: mata os peixes, espanta os pássaros, cheira mal. Da segunda vez é a voz do sr. Cordeiro que fala: ele explica que, se fechar a fábrica, “bandos de desempregados” irão pescar os peixes, matar os pássaros, cheirar mal. Ele argumenta apresentando ao outro uma situação ainda pior do que a que está sendo retratada, como se pessoas pudessem representar um mal maior que a poluição.

- Expliquem o emprego da letra maiúscula nos nomes das personagens e a presença de “sr.” diante deles. Explique também a expressão “meu caro”, com que se tratam.

Sabemos que, nas fábulas, as personagens, embora sejam animais, costumam representar os valores dos seres humanos, comportando-se como eles. Neste caso, o narrador personifica os dois: sr. Lobo e sr. Cordeiro, como “respeitáveis” empresários; daí a fórmula de tratamento “meu caro”, utilizada ironicamente.

- Comentem a “solução” encontrada pelo sr. Cordeiro para o problema.

É uma solução típica dos tempos atuais: os empresários fazem um arranjo para não saírem perdendo. Quem perde é a natureza e, conseqüentemente, todos nós. As preocupações “ecológicas” do sr. Lobo cessam assim que ele ganha sociedade na empresa do sr. Cordeiro.

- Concordem com esta afirmação ou discordem dela: “Nesta versão da fábula, o lobo não devora o cordeiro”.

Os alunos deverão refletir sobre a perda do sr. Cordeiro. Embora ele não seja literalmente devorado, como na fábula original, ele é obrigado a ceder parte de seu lucro.

- As fábulas costumam apresentar, no final, um provérbio ou uma frase que transmite um ensinamento, uma lição de vida. Elaborem uma moral para o texto *A solução*. Comparem-na com a moral das versões antigas dessa fábula: “De que vale a defesa perante quem quer fazer o mal?” ou “Contra a força não há argumentos”.

Para elaborar uma nova “moral” os alunos perceberão que esta versão da fábula contesta a idéia de mansidão e inocência do cordeirinho. Nenhum dos dois é totalmente bom. Nenhum dos dois tem ética. Ambos são interesseiros e gananciosos: só pensam no lucro.

Eis algumas inferências que os alunos poderão realizar nesta atividade:

a) O suborno foi capaz de fazer o empresário esquecer suas preocupações com o meio ambiente, pois nunca mais ele reclamou: a preocupação do sr. Lobo não era com a Natureza, mas com a sua propriedade; essa preocupação não existiria se o sr. Cordeiro estivesse poluindo o terreno do vizinho;

b) Os alunos deverão posicionar-se diante da atitude do corruptor (admitir o novo sócio em vez de instalar os equipamentos antipoluentes) e do corrupto (ignorar o problema da poluição em troca da sociedade). Dessa forma, eles chegam **ao ponto de vista do autor**: acionando um narrador em terceira pessoa e as vozes do sr. Lobo e do sr. Cordeiro (citadas direta e indiretamente), ele faz uma crítica contundente ao comportamento dos “empresários” e demonstra seu posicionamento contrário aos fatos denunciados na fábula.

Exemplo 2:

Trata-se de uma fábula de Millôr Fernandes, escrita na década de 60. Importante contextualizar o autor, indicar outras obras (dar, inclusive, o acesso ao escritor, via Internet). Falar de seu espírito irreverente e anarquista. Explicar que o autor tem predileção por reescrever fábulas de um modo inusitado (pelo menos ele tem publicados dois livros de fábulas recontadas).

O LOBO E O CORDEIRO

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a voz cavernosa: “Vais pagar com a vida o teu miserável crime”. “Que crime?” — perguntou o cordeirinho tentando ganhar tempo, pois já sabia que com lobo não adianta argumentar. “O crime de sujar a água que bebo”. “Mas como posso sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda?” — indagou o cordeirinho. “Por mais limpo que esteja um cordeiro é sempre sujo para um lobo” — retrucou dialeticamente o lobo. “E vice-versa — pensou o cordeirinho, mas disse apenas: “Como posso eu sujar a sua água se estou abaixo da corrente?” Pois se não foi você foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e eu vou comê-lo de qualquer maneira, pois como rezam os livros de lobologia, eu só me alimento de carne de cordeiro” — finalizou o lobo, preparando-se para devorar o cordeirinho. “Ein moment! Ein moment!” — gritou o cordeirinho traçando lá o seu alemão kantiano. “Dou-lhe toda razão, mas faço-lhe uma proposta: se me deixar livre atrairei para cá todo o rebanho”. “Chega de conversa” — disse o lobo — “vou comê-lo logo, e está acabado”. “Espera aí” — falou firme o cordeiro — isso não é ético. Eu tenho, pelo menos, direito a três perguntas”. “Está bem” — cedeu o lobo irritado com a lembrança do código milenar da *jungle*. — “Qual é o animal mais estúpido do mundo?” “O homem casado” — respondeu prontamente o cordeiro. “Muito bem, muito bem!” — disse o lobo, logo refreando, envergonhado, o súbito entusiasmo. “Outra: a zebra é um animal branco de listras pretas ou um animal preto de listras brancas? “Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro” — respondeu o cordeirinho. “Perfeito!” — disse o lobo engolindo em seco. “Agora, por último, diga uma frase de Bernard Shaw”. “Vai haver eleições em 66” —

respondeu logo o cordeirinho mal podendo conter o riso. “Muito bem. Muito certo, você escapou! — deu-se o lobo por vencido. E já ia se preparando para devorar o cordeiro quando apareceu o caçador e o esquartejou.

MORAL: QUANDO O LOBO TEM FOME NÃO DEVE SE METER EM FILOSOFIAS

Millôr Fernandes. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985, p. 20-1.

- Vocês perceberam que o início da fábula é uma paráfrase do texto original. Entretanto, uma frase vem quebrar a expectativa do leitor de que estaria diante de uma fábula convencional. Qual? Por que ela aparece no texto?

O aluno deverá localizar, logo no início do texto a frase: “pois já sabia que com lobo não adianta argumentar”. A pergunta que se pode fazer é; como ele *já* sabia? Se tivesse passado por situação semelhante anteriormente, não teria escapado com vida. Percebe-se que o narrador faz uma brincadeira com o leitor, acrescentando ao texto informações do mundo cultural: quem já leu fábulas sobre lobos (principalmente a de Esopo) sabe que, apesar da defesa bem feita do cordeiro, ele é devorado pelo lobo.

- Que outras expressões estranhas a uma fábula convencional vocês localizaram no texto?

Espera-se que os alunos identifiquem algumas passagens: “sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda” (o animal pertence a uma fazenda automatizada); “dialeticamente” (expressão irônica); como rezam os livros de lobologia (nova referência ao mundo cultural); “alemão kantiano” (seria interessante que buscassem informações sobre Kant); “isso não é ético”; *jungle* (por que usar a palavra selva em inglês?); as três perguntas e respostas, além do fato de o lobo ter concordado em fazê-las.

- Observem que, em alguns momentos, (“— falou firme o cordeiro —”) o narrador não usa o diminutivo para se referir ao cordeiro. Lancem uma hipótese para explicar esse fato.

Provavelmente verificarão que o animal deixa de ser desprotegido e adquire firmeza à medida que vai acertando as respostas às perguntas (como nos contos míticos ou maravilhosos em que as personagens precisam passar por provas de conhecimento). Comentar o *non-sense* das perguntas e respostas.

- Qual das frases a seguir poderia ser usada como moral dessa história?

Contra a força não há argumentos ou A inteligência pode vencer a força?

A partir de uma discussão sobre a moral da história, ficará claro que o texto é uma paródia, que subverte totalmente o conteúdo e o ensinamento da fábula original, uma vez que o lobo, desta vez, se dá mal. Inferências:

a) As “modernizações” introduzidas pelo narrador e pelas falas das personagens (observar que não se usam travessões) acabam por “trair” o texto original, deixando claro o **ponto de vista** do **autor**: ele não compactua com os ensinamentos das fábulas convencionais, uma vez que essas histórias revelam valores de outras épocas e de outras realidades. Hoje, é preciso “negociação”.

b) Na opinião do autor, depois de Kant e de Bernard Shaw, o mundo não pode ser o mesmo, nem se deixar reger por velhos provérbios.

c) Em relação ao texto de Luis Fernando Veríssimo, o texto de Millôr apresenta um desvio, um distanciamento maior da fábula original. No texto *A solução*, o lobo ainda consegue abocanhar algo. Neste caso, ele é que é “esquartejado” (notar a violência do ato do caçador). O cordeirinho queria ganhar tempo e conseguiu.

Em geral, paródias como essa, que apresentam um corte, uma ruptura com o texto de referência costumam causar interesse no leitor pelo efeito do estranhamento. Quando o efeito de estranhamento é ainda maior, chocante mesmo, temos a **apropriação**. Nesse caso, o corte se dá pela interrupção de uma certa normalidade: algo é retirado de seu contexto natural e jogado numa situação completamente diferenciada.

O texto se constitui, como explica SANT’ANNA (2002: 46), numa “bricolagem do texto alheio³⁹”. Apropriar-se é mais do desrespeitar (o que faz o autor da paródia); é contestar o conceito de propriedade de textos e objetos, é dessacralizar uma obra para que outra possa surgir. O autor relaciona o fenômeno da apropriação ao que BENJAMIN⁴⁰ chama de “declínio da aura” da obra de arte: na sociedade de

³⁹ TRISTAN TZARA (1896-1963), criador do Dadaísmo, dá a seguinte receita: “**Para fazer um poema dadaísta:** Pegue um jornal. / Pegue a tesoura. / Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. / Recorte o artigo. / Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. / Agite suavemente. / Tire em seguida cada pedaço um após o outro. / Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. / O poema se parecerá com você. / E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.”

⁴⁰ “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”, de Walter BENJAMIN. In: *A idéia do cinema*, (org) José Lino Grünnewald, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969, p. 55-95.

consumo, com a indústria cultural a pleno vapor, muda o conceito da própria obra de arte, que deixa de ser única e insubstituível. SANT'ANNA (2002:47) afirma: “Nesta sociedade, os objetos assumiram o lugar dos sujeitos. O sujeito não é mais o centro⁴¹. Indivíduos e objetos são descartáveis.”

Nos exemplos apresentados a seguir joga-se com imagem e texto.

Fernanda Dorato, 8ª série D

Frederico Q. Fuzaro, 8ª série A

Marcelo Hirata Campacci, 8ª série C

Ana Carla de Souza Carvalho, 8ª série D

Tais, 8ª série B

Correio da Rainha, set/out, 1998, ano 6, nº 38

⁴¹ Tal afirmação nos remete à “ilusão discursiva do sujeito”, (PECHEUX, apud BRANDÃO, 1998:40): “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes.’”

São trabalhos de alunos de oitava série, do Colégio Rainha da Paz, realizados a partir de obras de arte conhecidas, com o objetivo de transformá-las em propagandas de produtos já existentes.

Exemplificamos alguns casos de intertextualidade, seguindo terminologia apresentada anteriormente. Entretanto, independentemente de classificações⁴², creio ser mais importante mostrar o fenômeno em si, pois sabemos que, com a diversidade das criações na atualidade, alguns textos mostram-se “inclassificáveis”. É o caso de “Monte Castelo”, esta letra de música que o autor, Renato Russo, do grupo *Legião Urbana* chamou de “adaptação” no álbum 4: *“As quatro estações”,* de 1989:

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade,
O amor é bom, não quer o mal,
Não sente inveja ou se envaidece.

Amor é fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente,
É um contentamento descontente,
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer,
É solitário andar por entre a gente,
É um não contentar-se de contente,
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade,
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem, todos dormem, todos dormem,
Agora vejo em parte,
Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.

⁴² Há exemplos também na literatura infantil: Jon Scieszka escreveu: *O patinho realmente feio e outras histórias malucas* (Companhia das Letrinhas, 1997) em que, além de parodiar histórias do imaginário infantil, faz “colagens” para compor textos que subvertem totalmente a estrutura canônica dos contos.

A letra da música em questão incorpora trecho bíblico (I Coríntios 13) ao soneto de Luís de Camões (quase completo) e ao texto do próprio Renato Russo. Não podemos considerar o texto uma paráfrase porque mantém literalmente as citações; também não é uma apropriação, porque preserva a idéia original dos textos que incorpora Mas não há como negar a intertextualidade na colagem.

A seguir são sugeridas algumas possibilidades de realizar um trabalho comparativo para destacar as relações intertextuais e os objetivos dos autores que fazem uso de textos de outras autorias.

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

Ponto de partida	confronto
Texto bíblico: “No princípio era o verbo [...]”, João 1	Poemas: “A grande catástrofe”, de Mário Quintana “A criação do mundo” (edição revista e diminuída), de Ulisses Tavares “O livro das ignoranças”, de Manoel de Barros (uma didática da invenção)
Poema: “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias (o exemplo mais citado de intertextualidade)	Poemas: “Canção do exílio”, de Casimiro de Abreu “Canto de regresso à pátria”, de Oswald de Andrade “Canção do exílio”, de Murilo Mendes “Um dia depois do outro”, de Cassiano Ricardo “Europa, França e Bahia” e “Nova Canção do exílio”, de Carlos Drummond de Andrade “Minha terra tem palmeiras”, de Cacaso “Canção do expedicionário”, de Guilherme de Almeida “Uma canção”, de Mário Quintana “Lá?”, de José Paulo Paes Texto humorístico: “Canção do exílio às avessas”, de Jô Soares Trecho do Hino Nacional Canções da MPB: “Canção do exílio”, Samba-enredo da Mangueira “Ave nossa”, de Moraes Moreira e Bêu Machado “Sabiá”, de Chico Buarque e Tom Jobim “Marginália II”, de Torquato Neto (essa última estabelece um contraste interessante: “Minha terra tem palmeiras/onde sopra o vento forte/ da fome, do medo e muito/principalmente da morte”) Microconto: “Canção do exílio”, de Fernando Bonassi
Poema: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu	Poemas: “Meus oito anos”, de Cassiano Ricardo “Meus oito anos”, de Oswald de Andrade Letra de canção: “Doze anos”, de Chico Buarque
Poema:	Poemas: “Eu cantarei de amor tão docemente”, soneto de

Sonetto de Petrarca: "Io canterei d'amor si novamente"	Luís de Camões "Eu cantarei de amor tão fortemente", soneto de Vicente de Carvalho
Poema: "Ora (direis) ouvir estrelas", de Olavo Bilac	Poema: "Che scuitá strella, né meia strella", de Juó Bananére
Poema: "Nel mezzo del camim", de Olavo Bilac	Poema: "Bilacamonia", de Glauco Mattoso
Trecho inicial de <i>A divina comédia</i> , de Dante Alighieri (canto I, Inferno)	Poemas: "Nel mezzo del camim", de Olavo Bilac "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade "No meio do caminho de Drummond" e "Pedro", de Edith Chacon
Poema: Início de <i>Odisseia</i> , de Homero	Poema: Início de <i>Eneida</i> , de Virgílio Início de <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões
Poema: "Vou-me embora pra Pasárgada", de Manuel Bandeira	Poemas: "Vou-me embora de Pasárgada", de Millôr Fernandes "Vou-me embora para Passa Quatro", de Edith Chacon
Poema: "José", de Carlos Drummond de Andrade	Poema: "Agora, ó José", de Adélia Prado Trecho de <i>A bagagem do viajante</i> , de José Saramago Canção: "José", de Caetano Veloso Artigo de opinião: "Um novo José", de Josias de Sousa
Poema: "A bailarina", de Cecília Meireles	Canções: "Ciranda da bailarina", de Chico Buarque e Edu Lobo "Beatriz", de Chico Buarque e Edu Lobo
Poema: "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade	Canção: "Flor da idade", de Chico Buarque
Poema: "Morte e Vida Severina", de João Cabral de Melo Neto	Filme: <i>Morte e Vida Severina</i> , direção de Zelito Viana
Poema: "A máquina do mundo", em <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões (canto X)	Poemas: "A máquina do mundo", de Carlos Drummond de Andrade
Poema: Episódio de Inês de Castro, em <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões (canto III)	Poema: "Permanência de Inês" em "A invenção de Orfeu", de Jorge de Lima "A rainha arcaica", de Ivan Junqueira
Poema: "Comigo de desavim", de Sá de Miranda	Poemas: "Dispersão", de Sá-Carneiro "Sem com", de Arnaldo Antunes
Poema: "Traduzir-se", de Ferreira Gullar	Canção: "Metade", de Oswaldo Montenegro
Canção: "Pra que mentir", de Noel Rosa e Vadico	Canção: "Dom de iludir", de Caetano Veloso
Canção: "Pelo telefone", de Donga	Canções: "Pela internet", de Gilberto Gil Samba-enredo de 2008 da escola de samba Império da Casa Verde, de Junior Marques e Raphael do Império
Canção: "Preciso aprender a ser só", de Marcos e Paulo Sérgio Valle e Ruy Guerra	Canção: "Preciso aprender a só ser", de Gilberto Gil

Canção: "Eu sou o samba", de Zé Ketí	Canção: "Cinema novo", de Caetano Veloso
Canção: "Chão de estrelas", de Sílvio Caldas e Orestes Barbosa	Canção: "Livros", de Caetano Veloso
Poema: "Navegar é preciso", de Fernando Pessoa	Canção: "Os Argonautas", de Caetano Veloso
Poemas: "Relicário" e "Escapulário", de Oswald de Andrade	Canção: "Pagodespell", de João Bosco
Carta de Pero Vaz de Caminha	Poemas: "A descoberta", "As meninas da Gare" e "Erro de português", de Oswald de Andrade "O achamento", de Cassiano Ricardo Canções: "Desenredo", de Gonzaguinha "Índios", do Legião Urbana
Provérbios diversos	Canção: "Bom conselho", de Chico Buarque
Oração: Ave-Maria	Poemas: "Ave-Maria cheia de graças", de Jorge de Lima "Saudação", de Adélia Prado
Conto: "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa	Canção: "A terceira margem do rio", de Caetano Veloso Filme: <i>A terceira margem do rio</i> , direção de Nelson Pereira dos Santos
Conto: "Cinderela", dos Irmãos Grimm	Roteiro de peça de teatro: "A gata borralheira", de Maria Clara Machado "A verdadeira história de Cinderela", de Gabriela Rabelo Filme: <i>Uma linda mulher</i> , direção de Garry Marshall
Conto: "Chapeuzinho vermelho", de Perrault ou versão dos Irmãos Grimm	Contos: "Fita verde no cabelo", de Guimarães Rosa "Chapeuzinho amarelo", de Chico Buarque "História mal contada", de Carlos Drummond de Andrade Canção: "Lobo bobo", de Carlos Lupa e Ronaldo Bôscoli
Romance: <i>Memórias de um sargento de milícias</i> , de Manuel Antônio de Almeida	Canção: Samba-enredo "Memórias de um sargento de milícias", de Paulinho da Viola, da escola de samba Portela
Romance: <i>Iracema</i> , de José de Alencar	Canção: "Iracema voou", de Chico Buarque

d) o intertexto na *mídia*: um caso à parte

Os meios de comunicação em geral, às vezes, até de forma abusiva, utilizam o intertexto com variadas finalidades, entre elas:

- transferir autoridade e dar credibilidade à matéria (ou ao produto, no caso da propaganda);

- b) ironizar algum fato;
- c) criar impacto a uma matéria;
- d) criticar algo;
- e) relembrar fatos marcantes ...

Em geral o intertexto se constitui de enunciados curtos ou expressões conhecidas, utilizadas por personalidades importantes ou ainda que fazem parte do imaginário popular. Hoje, o trabalho com textos, na aula de Português não se resume a textos literários e é inegável que o jornalismo, para muitos, faz as vezes da literatura. Portanto, nada mais prático (até devido ao fácil acesso) que trabalhar com o intertexto na mídia, principalmente na mídia escrita, para mostrar os diferentes efeitos obtidos com esse recurso.

Inúmeros são os casos que poderiam ser apontados aqui. Vou me restringir a alguns, para não tornar demasiadamente extensa esta parte do trabalho.

Exemplos em títulos e matérias:

Vejamos alguns títulos de matérias da revista *Caros amigos* (destinada a um público restrito, um pouco mais “à esquerda” do que a maioria das revistas), de junho de 2003 (ano VII, número 75):

- UM JEITO ORIGINAL DE DEIXAR DE SER (p. 17)

O título desfaz um conceito bastante comum e consensualmente aceito de que o brasileiro tem um “jeito original de ser”. O sociólogo Luis Fernando Novoa Garzon, por meio de um narrador em terceira pessoa, critica em seu artigo a postura do governo em copiar e aplicar o programa neoliberal adotado pelo governo anterior, o que levará o país, na ânsia de cumprir metas impostas pelo FMI, à perda de sua identidade.

Nesse caso, o aluno deverá inferir que, ao acrescentar o “deixar de” à frase já conhecida, o autor reforçou a idéia de perda de autonomia na gerência dos problemas brasileiros.

- AS VEIAS ABERTAS DE UMA ARGENTINA (p. 31)

Mariana Camarotti é autora deste artigo (também narrado em terceira pessoa) que comenta a dramática situação dos miseráveis da Argentina. O aluno vai perceber que a utilização de parte do título da obra de Eduardo Galeano (*As veias abertas da*

América Latina) transfere para o texto a visão ideológica dos explorados, antes mesmo da leitura, que, afinal, vem corroborar a idéia suscitada pelo título.

- PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES (p. 44)

Nesta crônica, Caio Mourão, alegando ter como intenção dar um toque humorístico à revista, ressentido-se de notícias alegres. Inicialmente, faz uma crítica contundente ao (des)governo do Rio, comandado verdadeiramente pelos traficantes, mas ameniza sua fala ao relatar o caso do tratorista que se recusara a derrubar uma casa em Salvador. Essa notícia justifica o título do texto. As “flores” são outras, é verdade, mas permanece, juntamente à leitura do texto, a voz de Geraldo Vandré cantando: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer...” .

- ARTISTAS E INTELLECTUAIS DE TODO O MUNDO, UNI-VOS! (p.45)

Este artigo, de Gershon Knispel é, na verdade, um convite à participação de artistas e intelectuais a um projeto denominado *Portas abertas*, promovido pela revista *Caros Amigos*, em torno do lema: “Dois Estados para Dois povos”, com a finalidade de unir judeus e palestinos. As obras realizadas pelos artistas serão leiloadas para a obtenção de fundos. Não por acaso exibe-se foto de Oscar Niemeyer, como um dos artistas que aderiu ao projeto. O aluno deverá perceber que a lembrança de Marx na frase (Proletários de todos os países, uni-vos!) é reforçada pela imagem de Niemeyer e pela tônica antiamericana do artigo que critica o macarthismo, a destruição do patrimônio cultural no Iraque e o apoio a Sharon.

Este outro título, da revista *Superinteressante* (setembro de 2003, edição 192, p. 61), também induz o leitor ao efeito desejado pela jornalista Mariana Kalil:

- VISTO, LOGO EXISTO

A intenção é mostrar que a moda ainda é um recurso para ostentar riqueza e funciona como algo que marca a classe social a que o indivíduo pertence. O artigo explica toda a trajetória da moda, sua democratização, o que as *grifes* simbolizam e por que as pessoas têm tanta necessidade de acompanhar a moda. O aluno deverá deduzir que a aproximação com a frase de Descartes (Penso, logo existo⁴³) reforça a importância da moda na auto-afirmação e na auto-estima das pessoas. Há, de fato,

⁴³ HAROLD BLOOM usou esse mesmo artifício na frase: “Leio, logo existo”, citada como mote no início da parte III deste trabalho.

algumas pessoas que se identificam pelas roupas e parecem não conseguir existir sem a moda.

Frases famosas, assim como títulos de livros e de filmes costumam ser utilizados em títulos de matérias para endossar/achincalhar afirmações ou informações. Muitas vezes aparecem diluídos, dentro da própria matéria, como no caso a seguir, um editorial de Carlos José Marques, da revista *Isto é/Dinheiro*, nº 264, de 18/09/2002, p.7:

O FMI APRONTA, DE NOVO

A patuléia de analistas do FMI produziu outra daquelas bobagens que traduzem a insustentável leveza do ser desse organismo — cuja revisão de atuação tantas vezes já foi exigida pelos países-membros. [...]

Fica pressuposto que o leitor irá fazer a relação (o título do livro de KUNDERA não está marcado com aspas) porque o editor conhece o público-alvo da revista: economistas, administradores, enfim, pessoas que possuem um nível cultural de médio a bom e sabe que entenderão a ironia da afirmação. Além disso, alguns dos termos empregados (patuléia, bobagens) reforçam a intenção com que o intertexto foi utilizado. Explicitar essas relações para o aluno colabora fortemente para a formação de um leitor crítico e eficaz.

O jogo intertextual ocorre, muitas vezes, no interior dos próprios veículos de comunicação. A revista *Veja*, em artigos diversos publicados em 2003, sobre a novela *Mulheres apaixonadas*, usou e abusou dos títulos que mantinham alguma relação com o do programa comentado: “Mulheres descerebradas”; “Mulheres exploradas” “Mulheres desesperadas”; “Mulheres desperuadas” e assim por diante ...

O mesmo veículo, em agosto de 1998, estabeleceu um diálogo entre as capas das revistas dos dias 12 e 26, ao publicar, na primeira, a foto de Francisco de Assis Pereira, estuprador e assassino de mulheres, estampada com a confissão “Fui eu” e, na segunda, a foto de Bill Clinton, também seguida da mesma confissão. Todo leitor que acompanhava as notícias sobre o envolvimento do presidente com Mônica Lewinsky, ao ver a capa (observe-se a similaridade dos ângulos nas fotos), fez, imediatamente a relação entre as duas confissões.

Exemplos na propaganda:

A propaganda também incorpora em seus textos trechos de frases conhecidas, títulos de livros e filmes ... Para citar apenas alguns exemplos, observe-se o texto de uma propaganda do automóvel KA, destinado a um público jovem, publicada em página dupla na *Veja*, com uma bela (e enorme) foto de um carro vermelho, além de jovens divertindo-se, namorando:

MESMO SE O SEU FORD KA FALASSE, NÃO IRIA DEDURAR VOCÊ.

Fica óbvia a referência ao filme *Se meu fusca falasse*, principalmente porque mostra as ações que os jovens realizam e nem sempre gostam de revelar. Considere-se também a semelhança entre os carros e o fato de o Ford KA ter conquistado o espaço que o Fusca já desfrutou no mercado automobilístico como carro barato e popular.

Numa outra propaganda de equipamentos para ginástica, publicada na revista *Veja São Paulo*, utiliza-se a frase:

APERTE O CINTO. SUA BARRIGA SUMIU!

Também fica clara aqui a referência ao filme.

Outras referências a provérbios (como já citei) e a frases ou expressões de domínio público também são bastante freqüentes. Nesses casos, entram também, na elaboração do texto, outros recursos como a metáfora, metonímia, trocadilhos... Por exemplo, numa propaganda de uma fábrica de móveis:

5 anos de garantia para você não precisar bater 3 vezes na madeira

Ou esta outra, de sapatos masculinos, em data próxima ao dia dos pais:

Lembre de quem sempre pega no seu pé.

Outros recursos aparecem nesses casos, mas não me deterei neles porque escapam ao objetivo deste trabalho.

Para não me estender demasiadamente, gostaria de comentar uma última propaganda que faz parte de uma longa série, cuja campanha se estendeu por anos a fio. Publicadas em revistas de circulação nacional, essas propagandas foram, posteriormente, reunidas em um livro. Trata-se dos produtos da Bom Bril, cujo “garoto-propaganda” (Carlos Moreno) é sempre o mesmo, embora variem as situações e as personagens (ou personalidades) representados. A versatilidade do ator que adquire “mil e uma caras” corresponde à variedade de produtos ou identifica-se ao próprio *slogan* da empresa que diz que “Bom Bril tem mil e uma utilidades”. Como o produto reafirma uma tradição no mercado, a opção de usar o mesmo artista (que também registra sua “marca”, aparecendo sempre de óculos, qualquer que seja a personagem) vem reforçar a idéia de fidelidade ao produto.

Neste caso específico, a força ilocucionária da mensagem apóia-se na figura de Guevara (observe-se o figurino impecável na imitação) que passa ao leitor uma série de qualidades, automaticamente incorporadas ao produto: carisma, eficiência, espírito de luta, determinação, transparência de intenções, fidelidade a ideais e, claro, respeito aos sentimentos humanos. O texto apresenta a conhecida frase atribuída a

“Che” Guevara quase na sua totalidade, acrescentando, ainda, o que interessa ao fabricante do produto:

HAY QUE ENDURECER [COM LA GORDURA]
SIN PERDER LA TERNURA [COM LAS MANOS] JAMÁS

Desnecessário dizer que o anúncio atinge plenamente o público feminino. Mas, se o leitor desconhecer a frase original e seu autor, bem como todo o contexto da existência e atuação da personalidade em questão, é claro que o entendimento da mensagem fica prejudicado. Daí a importância de resgatar todas essas informações numa leitura que, se deseja, seja proficiente.

Parece-me inegável que, numa época de tantos *links*, explicitar muitas das relações existentes não só no campo da leitura, mas no universo cultural em que está imerso o aluno, é um caminho possível.

Atividades que propiciem respostas a algumas das questões a seguir e levem o aluno a realizar inferências, serão sempre bem-vindas:

- a) Como um mesmo assunto é tratado por diversos autores?
- b) E o que acontece quando esses autores são de épocas diferentes?
- c) Empregam-se os mesmos recursos expressivos?
- d) Como comparar os autores do ponto de vista ideológico?
- e) Como as condições de produção interferem na atividade intertextual?
- f) Por que os autores citam textualmente uns aos outros?
- g) E quando fazem alusões apenas?
- h) Como identificar as diversas vozes que falam num texto?
- i) Como saber se se trata de uma paródia, uma sátira?
- j) Por que a sabedoria popular é usada para construir um texto?
- l) Os autores usam formas de convencimento semelhantes às dos citados?
- m) Por que é importante identificar o intertexto?
- n) A intertextualidade pode ocorrer com diferentes linguagens, como
na propaganda, na moda, no cinema, na arte em geral?
- n) Como tratar a questão da autoria numa época de tantas apropriações?

Esta última pode, inclusive, analisar a circulação de textos na Internet, uma vez que, em geral, não há grandes preocupações com autoria nesse meio. Muitos internautas reescrevem textos com algumas alterações, sem citar fontes, e os transmitem como seus; outros atribuem autorias indevidas; outros, ainda, repassam textos de autores conhecidos, acrescidos de imagens, sem nenhuma identificação. Com a rapidez da circulação e a quantidade de material (re)produzido, diluem-se as autorias.

Não vamos reclamar da movimentação de tantos textos pelo meio eletrônico; pelo contrário, é um bom sinal que os jovens se proponham a escrever (se bem que de uma forma um tanto quanto “sincopada”) desbragadamente. Todavia, é preciso alertá-los sobre a questão da identificação dos autores das mensagens repassadas. Intertextualidade não pode ser confundida com leviandade.

Com relação às diferentes linguagens, fortemente presentes no cotidiano do aluno, elas não podem ser excluídas da vida cultural, que é um entrelaçamento de textos. Mediadoras de toda carga simbólica a que o aluno se submete em seu dia-a-dia, as diferentes formas de linguagem estão integradas à verbal e à oral e serão comentadas na próxima seção deste trabalho.

Para encerrar este item e sintetizar pontos de vista de alguns autores sobre a intertextualidade, apresento a seguir um quadro no qual busquei resumir e comparar alguns conceitos até aqui apresentados:

Quadro comparativo: alguns pontos de vista sobre a intertextualidade

autor	denominação	classificação		
Bakhtin	Dialogismo (princípio constitutivo da linguagem)			
Kristeva	Intertextualidade (o texto é um mosaico de citações)			
Genette	Transtextualidade* (o texto se inscreve sobre outros textos) abrange também as seguintes relações: paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade.	Intertextualidade (presença efetiva de um texto em outro texto)	Hipertextualidade (relação que une o hipertexto a um texto anterior – o hipotexto – de forma que aquele se nutre deste por transformação, sem necessariamente fazer alusão à origem)	
Maingueneau Koch	Intertextualidade em sentido amplo (interdiscursividade)	Intertextualidade em sentido restrito: implícita (sem citação de fonte) e explícita (com citação de fonte)	Intertextualidade das semelhanças (valor de captação) e Intertextualidade das diferenças (valor de subversão)	Intertextualidade interna (de mesmo campo discursivo) e externa (de campos discursivos distintos)
Van Dijk	Intertextualidade de caráter tipológico (superestrutura determinante da coerência textual)			
Authier-Revuz	Heterogeneidade constitutiva do discurso (outros discursos falam no meu discurso)	Heterogeneidade mostrada de forma marcada (discurso direto, aspas) e de forma não marcada (ironia, discurso indireto livre)		
Orlandi	Interdiscursividade (o discurso é produzido no e pelo interdiscurso)			
Sant'Anna	Relações dos eixos parafrásico e parodístico abrange universo semiológico mais amplo: moda, música, artes plásticas, cinema, dança.	Desvios: jogos dos textos nas relações intra e extratextuais	Paráfrase (desvio mínimo) Estilização (desvio tolerável) Paródia (desvio total) Apropriação (bricolagem do texto alheio)	conjunto das similaridades (valor de captação) conjunto das diferenças (valor de subversão)

* A transtextualidade abrange também as seguintes relações: **paratextualidade**, **metatextualidade** e **arquitextualidade**.

3. Relações intergenéricas

a) a questão do gênero

A diversidade textual e as formas de trabalhá-la na sala de aula é sem dúvida, uma das principais preocupações do professor de Português da atualidade. É possível comprovar, por meio dos questionários aplicados aos professores na consulta por mim realizada e já citada neste trabalho, uma forte tendência a expor o aluno a essa diversidade, na tentativa de entender/criar textos que possam dialogar com outros, seja por apoio, citação, oposição, paródia ou crítica, etc..⁴⁴. O objetivo de tal trabalho, segundo eles, é dar ao leitor melhores condições de reconhecer características, finalidades e adequação de emprego dos diferentes tipos de texto.

A “exposição a todo tipo de texto” chegou a se tornar uma “febre” (que se apoderou do ensino de Língua Portuguesa) de se trabalharem textos de diferentes tipos, inclusive os de circulação social: bulas, receitas, atas, folhetos, propagandas, manuais de instrução e outros. Essa “febre” adveio da divulgação das reflexões de BAKHTIN sobre os gêneros. Durante muito tempo, trabalhamos com a classificação dos gêneros em: lírico, épico e dramático. Diferentemente disso, o conceito de BAKHTIN abre-se para a diversidade, já que, em vez de pautar-se pela estrutura das manifestações, BAKHTIN (1997: 279) considera as “esferas da atividade humana” e as formas, relativamente padronizadas, que se utilizam em determinadas situações de comunicação:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por

⁴⁴ Ver questionário 13, anexo 1.

sua construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Se considerarmos que uma das características de nossa cultura, nos tempos atuais, é a grande diversidade de produções, diversidade essa gerada pela própria complexidade de nossas relações sociais, não temos como discordar de BAKHTIN. As antigas classificações da literatura ou da retórica não atendem à multiplicidade de gêneros da atualidade. Nesse sentido (e em muitos outros), BAKHTIN esteve à frente de seu tempo, prevendo, talvez, esse “boom” de formas, que presidem aos atos de comunicação em nosso mundo “globalizado”, formas que, muitas vezes, acabam por extrapolar o código verbal e abarcar outros códigos, como veremos adiante.

A única distinção feita com relação aos gêneros, uma vez que não há uma preocupação em etiquetá-los, é quanto a primários e secundários, e destes últimos nos ocupamos aqui. Mais uma vez BAKHTIN nos surpreende com o que (agora, é claro) nos parece óbvio: é dos discursos da oralidade, da atividade lingüística desenvolvida em nossas necessidades imediatas que se nutrem a literatura, o ensaio, o discurso político. Existe uma interpenetração incessante entre os gêneros primários e secundários, interpenetração responsável, inclusive, pelo constante movimento de expansão da língua. É como o “ovo de Colombo”: uma vez demonstrada a idéia, todos a achamos óbvia.

A mesma observação pode ser estendida à questão de todos nós utilizarmos os diferentes gêneros, em nossa comunicação diária, sem nos darmos conta disso. BAKHTIN vai buscar na peça *Le bourgeois gentilhomme*, de Molière, a personagem Jourdain, para exemplificar o fenômeno. Jourdain descobre, deslumbrado, que durante toda sua vida falara em prosa, sem o saber. Da mesma maneira, desde que aprendemos a falar, usamos os gêneros, mas não o percebemos:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais

(e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência *teórica*. (1997: 301)

Um exemplo emblemático do que afirma BAKHTIN está em cenas do filme *Central do Brasil*: a ex-professora Dora, como a Pombinha de Aluísio Azevedo em *O cortiço*, escreve cartas para pessoas que não sabem fazê-lo. Estas pessoas, embora analfabetas, não são iletradas: dominam perfeitamente o gênero: sabem que é necessário fazer uma saudação inicial, sabem que a carta tem um corpo principal e que deve ter um fecho no final, sem que, no entanto, tenham formalmente aprendido como escrever uma carta. Em outras palavras:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (1997: 302).

Para seguir o conselho de BAKHTIN, creio que “podemos ignorar totalmente [su]a existência teórica” [do gênero]. Não precisamos incutir no aluno (mesmo porque são inumeráveis) as características formais de cada um. Creio, também, que não devemos trabalhar quantitativamente em detrimento da qualidade dos textos. Vale a experiência de estudar tipos diversificados de textos, desde que eles sejam significativos e promovam algum aprendizado. Desde que fique claro que sua “construção composicional” decorre das condições de sua produção. Não nos esqueçamos, também de que “conteúdo temático” e “estilo verbal” são as outras duas facetas do gênero que precisam ser exploradas no trabalho com o texto. Se assim não for, melhor deixar o aluno imerso em sua prática diária dos gêneros que circulam em nossa sociedade.

Por outro lado, essa diversidade facilita o trabalho intertextual. Quando se toma, por exemplo, um determinado eixo temático para trabalhar, são inúmeras as

possibilidades de mostrar como um mesmo tema pode ser concretizado em tipos de enunciados diferentes e como a enunciação se prendeu às finalidades e condições diferenciadas de sua produção.

Quanto à abordagem textual, o gênero pode constituir-se num facilitador da leitura (Van Dijk, 1999). O reconhecimento de determinadas características do texto direciona o leitor a buscar determinados dados. É isso que nos faz, por exemplo, atribuir valores diferentes à leitura de um assassinato numa notícia de jornal e num romance.

b) Expansão do conceito de texto

Está claro que este modo de conceber os gêneros do discurso acaba por determinar um novo conceito de texto. Muito mais amplo. Muito mais complexo. Interagindo, inclusive, com outros sistemas de signos. Imersos que estamos numa profusão de imagens, não podemos continuar considerando texto apenas aquele composto de palavras. Elementos extralingüísticos entram também na arquitetura dos textos, que se constituem semioticamente, que se tornam um produto cultural híbrido.

MACHADO⁴⁵ (1999:45) cita em seu artigo: “Texto & gêneros: fronteiras” o capítulo LV do romance: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, para mostrar que as notações gráficas, da forma como estão organizadas, dizem muito mais do que diriam quaisquer palavras que o autor utilizasse. É um caso do emprego de outras formas, além das lingüísticas, para a atribuição de significado ao texto. Conforme explica MACHADO, é a “tradução semiótica da linguagem amorosa, vocal, gestual, corporal”⁴⁶.

Diz a autora:

⁴⁵ MACHADO, I. A. In: *Espaços da linguagem na educação*. (org. Mary Julia Martins Dietzsch). São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

⁴⁶ *Op. cit.* p. 46.

Os gêneros exprimem aspectos da comunicação verbal e discursiva que extrapolaram os limites do código de origem e conquistaram outros campos da comunicação semiótica . (1999: 48)

MACHADO prossegue, na esteira de BAKHTIN, definindo **texto e gêneros**, a partir dessa nova concepção:

Texto é modalidade composicional; produto comunicativo; unidade de informação vinculado à vida interativa.

Gêneros são articulações discursivas que organizam e definem a textualidade.

Os gêneros são inconcebíveis fora do texto; sem os gêneros, o texto se esfarela. (1999:49)

... e, explicando por que não se deve usar a palavra gênero, no singular:

Toda investigação de Bakhtin foi realizada para romper com a teoria aristotélica dos gêneros, por sua insuficiência na apreensão dos textos cada vez mais heterogêneos e plurais de nossa cultura prosaica. Para Bakhtin não existe *gênero* no singular, pois este nunca constitui uma classe, mas um atravessamento. Os gêneros vivem sobre fronteiras; um único texto se constitui de vários gêneros do discurso comunicativo, ainda que haja predominância de um “gênero literário”. (1999: 50).

A autora afirma que, embora Bakhtin tenha se ocupado do estudo da palavra, ele não reduz *texto* à produção verbal apenas. Assim ela configura o texto:

Texto é signo que se constitui na fronteira do dito e do não-dito, do verbal e do não-verbal. Texto se confunde com enunciação; logo, a apreciação meramente lingüística revela-se insuficiente para dar conta da totalidade da cena enunciativa, onde atuam outros códigos da vida cultural. (1999:47)

Um exemplo perfeito de tal afirmação é *O menino quadrado*, de Ziraldo.

No início desse livro, ícones totalmente relacionados às histórias em quadrinhos vão construindo a personagem da história (imagens de bola, pipa, tênis), apresentando, inclusive, um diálogo com estilos de desenhistas que se consagraram no gênero (como Moebius, por exemplo).

O garoto que mora nos quadrinhos (e por isso se chama *Menino Quadradinho*) faz um “passeio” pelos recursos dos quadrinhos, mostrando, inclusive, inúmeros heróis e conhecidos personagens dos diversos gibis existentes (Fantasma, Homem-Aranha, Super-Homem, Turma do Saci, Horácio).

A metalinguagem prossegue, mostrando tipos de balões, cores, formas, onomatopéias, até que quadros brancos invadem a página e as imagens somem. O Menino Quadradinho, então, admirado, toma contato com as palavras. Acostumado às cores, aos sons e aos balões, ele leva um susto, quando, numa certa manhã, acorda e...

**ONDE ES
TOU? ONDE?
ONDE ESTÃO MEUS QUA
DRINHOS? SOCORRO! UE!
GRITO SOCORRO E A COR
DAS LETRAS? ONDE ESTÁ? EI!
Onde vim parar? Que faço aqui?
Em que negra floresta me perdi?
Onde estão as cores desses gritos?
Onde estão meus sustos e meus balões?**

De repente, o menino quadradinho descobriu que tinha vindo parar do lado de fora dos seus quadrinhos coloridos. Sem saber onde ficava a saída. Sem saber onde ficava a entrada. E, súbito, ele ouve uma voz que lhe diz: “**Trouxeste a chave?**” Assim mesmo: trouxeste a chave? Que chave, meu Deus, se ele nem sabia que havia portas!? Vai ver, era a chave para abrir a porta do **Reino das Palavras**, onde ele foi **penetrando**, assustado e caladinho. Aí, resolveu responder que não sabia de que chave estavam falando e coisa e tal. Mas notou logo que **não havia o menor interesse por sua pobre resposta**. “Quem são vocês?” — ele perguntou. Quatro palavras se juntaram à sua frente e disseram: “Nós somos as palavras”. Logo em seguida surgiram outras e mais outras. E foram explicando que elas estavam ali, **em estado de dicionário**. Que ele, agora, podia convocá-las para começar a conviver com elas [...]. Logo em seguida, uma voz lhe disse: “Pegue a palavra, lavra; pegue a palavra, pá!” Pelo tom, o menino sentiu que estavam entregando a ele uma coisa de muito valor: que ele tomasse cada uma daquelas palavras com muito cuidado. Assim: lavra e pá. A primeira é ouro, é pedra preciosa, é mina: lavra. A segunda é o instrumento, a ferramenta: pá. A palavra é, pois, mina e ferramenta ao mesmo tempo, palavra!

Ziraldo. *O menino quadradinho*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993. pp. 3-24.

Drummond está presente no texto pelo intertexto (marcado pela cor azul). Lembremos estes fragmentos de seu poema “Procura da poesia”:

[...]

Penetra surdamente no **reino das palavras**.

Lá estão os poemas que esperam ser escritos.

Estão paralisados, mas não há desespero,

há calma e frescura na superfície intata.

Ei-los sós e mudos, **em estado de dicionário**.

[...]

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, *sem interesse pela resposta,*

pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade. In: *Reunião*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p.77.

Observe-se que Ziraldo faz uma releitura do poema. Apodera-se dos versos (ele não usa aspas), retextualizando-os na prosa, e imprime a eles novos sentidos, embora deixe subentendida, nessa reutilização, a idéia de descobrir a “senha”, o segredo, para a entrada no mundo da palavra, a idéia de que se deseja essa convivência com elas, apesar das dificuldades.

Mas, deixemos de lado o trabalho que poderia ser feito aqui com a intertextualidade, uma vez que nosso enfoque, no momento, é outro: estamos diante de um gibi que se transforma repentinamente num livro ou estamos diante de um livro que incorpora em seu início os recursos da história em quadrinhos?

A história prossegue, os tipos de letras vão diminuindo e, no final, respondendo a um possível questionamento do leitor (“Momento, isto não é um livro para crianças”), o autor afirma: “Este é um livro como a vida. Só é para crianças no começo”. Está traçada a trajetória do leitor em formação: da infância à maturidade, da imagem à palavra. Metaforicamente, traça-se, também, a trajetória da literatura infantil e juvenil.

Neste caso, sem dúvida alguma, o entrelaçamento dos gêneros possibilita a criação de uma obra genial, inovadora na tentativa de conciliar linguagens de diferente natureza: os recursos visuais da história em quadrinhos articulam-se ao texto do autor e ao intertexto do poeta, compondo um todo híbrido e original. Cada elemento assume, dentro do todo significativo da história, uma função delimitada e crucial.

c) campos limítrofes

Como se percebe pelo exemplo anterior, são tênues os limites dos gêneros. Difícil estabelecer fronteiras, quando sabemos que os gêneros secundários (romances, ensaios, textos científicos) nutrem-se dos primários (atividade lingüística cotidiana). Difícil demarcar limites, quando nos deparamos com as mais variadas formas de linguagem, cada qual com seus sistemas de significação.

Se pensarmos que BAKHTIN (1997:285) compara o aprendizado da escrita ao processo de aquisição da fala; que esta última se dá concretamente pelos enunciados que produzimos em nosso meio social e que todo enunciado se produz por meio dos gêneros, fica claro que o aprendizado da modalidade escrita passa necessariamente pelo aprendizado dos gêneros. O conceito de “acabamento” também nos leva a deduzir que o aluno conhece previamente os “tipos relativamente estáveis” utilizados pelas “esferas sociais” uma vez que ele faz previsões e antecipações no processo de comunicação verbal. Ele procura, igualmente, realizar a escolha apropriada dos gêneros, dependendo da situação em que se encontra. Qualquer criança sabe usar argumentos quando quer convencer a mãe a realizar seu desejo; sabe relatar como foi o seu dia, quando quer chamar a atenção sobre si; sabe contar uma longa e imaginativa história, quando não quer revelar um segredo ... e assim por diante.

BRANDÃO (2000: 21-36), após retomar as várias classificações que já se fizeram sobre os gêneros (tipologias funcionais, enunciativas e cognitivas), considera as possibilidades de trabalhar com o conceito bakhtiniano (tipologia sócio-interacionista). Vários aspectos levantados pela autora são de extrema pertinência. O que me interessa de perto e reafirma minha idéia neste projeto diz respeito ao fato de os gêneros dialogarem entre si. Possibilitar ao aluno reconhecer esses “diálogos” oferecendo-lhe variedade textual (verbal e não-verbal) parece-me excelente opção na tentativa de formar um leitor mais proficiente, mais crítico e um produtor de texto mais competente. Diz a autora (2000:38):

[...] O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto.

Conseqüentemente, outra dimensão importante a se considerar na prática pedagógica, tanto em relação à produção textual quanto à leitura, é a tensão entre aquilo que BAKHTIN chama de *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente 'estável', mas esta estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre coerções genéricas.[...].

Vamos exemplificar (e haveria inúmeros outros casos a citar) com alguns casos:

Exemplo 1:

“No Piauí, de cada 100 crianças que nascem, 78 morrem antes de completar 8 anos de idade.”

Ao ler o texto acima, como falantes e usuários de nossa língua, julgamos que seja extraído de uma notícia de jornal ou de algum relatório de institutos de pesquisas. É essa leitura que nos autorizam: o assunto, a forma como está redigido (incluindo o uso de algarismos), o estilo. Pois bem. Diante das mesmas informações, organizadas desta outra maneira, mudamos totalmente nossa hipótese de leitura:

POEMA BRASILEIRO

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade.

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade.

No Piauí
de cada 100 crianças
que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade.

antes de completar 8 anos de idade
antes
antes
antes

Ferreira Gullar. *Toda poesia*. Rio: Civilização Brasileira, 1983.

Neste novo texto, dialogam a dura realidade das estatísticas brasileiras e a criatividade do poeta que soube aproveitar os dados para criar um poema pungente. Vemos aqui como os três aspectos coexistentes se manifestam na configuração dos gêneros: o assunto e a estrutura de uma notícia de jornal, ou de um relatório se mantêm na elaboração do poema (força centrípeta). Entretanto, o estilo seco e contestatório do poeta aliado à nova estruturação da informação faz a alquimia necessária para realizar a transformação da pedra em ouro (a força centrífuga). Citando Brandão:

O professor tem que estar atento a essa dupla face que o gênero apresenta: forças de concentração atuando ao lado de forças de expansão. Pois é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, e é a expansão que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. (2000: 38) .

Parece residir neste ponto o aspecto crucial da proposta, que ora encampo: trabalhar o gênero enquanto:

[...] instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização” (2000:38).

Exemplo 2:

Para continuar na forma denominada poema, vamos ler este outro, de Leminski:

INSULAR

mil milhas de treva
cercadas de mágua
por todos os fados

Paulo Leminski. *La vie en close*. São Paulo, Brasiliense, 1995. p. 132.

Impossível, nessa leitura, não lembrar da definição (em nós incutida pelos professores de Geografia): “O que é ilha? Ilha é uma porção de terra, cercada de água por todos os lados”. O próprio título já nos remete a isolamento, solidão, sentimentos que são, depois, confirmados no poema. Observe-se a grafia da palavra m(água) no lugar de mágoa e o jogo entre lados/fados.

A estrutura da definição (igual à de um texto expositivo) se mantém, mas, devido à substituição de alguns termos, fica revestida de uma riqueza semântica que nos leva a reler/reinterpretar o texto, atribuindo-lhe novos sentidos.

Em *Jeremias Sem-Chorar*, publicada em 1964, Cassiano Ricardo já se apoderara dessa “fórmula”, ao definir poética:

POÉTICA

Que é a poesia?
uma ilha
cercada
de palavras
por todos
os lados.

Vemos, assim, que os textos dialogam também no aspecto formal. Ambos os poetas se apoderam de outro gênero e ambos o recriam, introduzindo assuntos diferentes e mantendo a força poética de seus textos.

Outros exemplos:

Os textos publicitários (sempre a propaganda...) excessivamente produzidos e divulgados em nossos meios de comunicação (orais, escritos ou televisivos) oferecem uma infinidade de exemplos devido ao rico material que mobilizam (visuais, poéticos, psicológicos etc). É importante mostrar ao leitor em formação as estratégias de convencimento utilizadas nesses textos até para que ele se previna de algumas “armadilhas” e possa se tornar imune a elas.

Para não me estender, citarei inicialmente dois casos, publicados na revista *Veja*. Também deixarei de lado, nesses casos, o aspecto visual, uma vez que mereceriam uma análise bem mais detalhada do que a que se fará aqui. O gênero epistolar, já comentado neste trabalho na crônica de Drummond, é bastante empregado.

O sabão em pó *Ace*, por exemplo, anexa a seu anúncio um convite branco (com envelope e tudo) para “o maior *Réveillon* do planeta”, desejando aos convidados um “Feliz branco novo”.

Numa propaganda da cerveja Nova Schin, “a diretoria do grupo Schincariol”, com grande formalidade, dirige “algumas palavras ao povo brasileiro”. Uma carta, dentro de um envelope (com logotipo e endereço, preso ao anúncio), tem, como texto, apenas a palavra “experimenta”, repetida inúmeras vezes, de modo a formar o corpo da correspondência. O gênero é respeitado, todos os elementos da carta aparecem (inclusive um “Caro amigo”, no início, a assinatura e um PS):

Caro amigo,

Experimenta, experimenta, experimenta, experimenta,
experimenta, experimenta, experimenta, experimenta, experimenta,
experimenta, experimenta, experimenta, experimenta, experimenta,
experimenta, experimenta, experimenta, experimenta

Diretoria do Grupo Schincariol

P.S.: Experimenta.

Além de utilizar o gênero epistolar, a propaganda publicada na revista mantém um diálogo com a veiculada pela televisão, funcionando como um reforço para o leitor que é também telespectador, à medida que traz à leitura o som uníssono repetido ritmicamente pelo entusiasmado coro da tevê.

A própria Editora Abril promove seus produtos numa imitação perfeita de jornal – o *Ofertas em Revista* –, que circula como encarte de algumas publicações do grupo. Esse “jornal” apresenta diagramação típica de um grande periódico, cabeçalho, manchetes, expediente, imagens e matérias fictícias, incluindo cadernos diversificados como “Atualidade”, “Variedades”, “Caderno de Economia”, nos quais se usam as capas das publicações para dar maior veracidade às “matérias”.

No jornal *Folha de Negócios*, que circula na região oeste de São Paulo, publicou-se, em 15 de maio de 2003, um anúncio do *Shopping Tamboré* em que se imita um classificado, com a reprodução da imitação de uma página preenchida com esses anúncios. Um deles, circulado por caneta vermelha diz:

PROCURA-SE

FILHO CRIATIVO

Paga-se bem:

R\$ 20.000,00

Na verdade, o *shopping* em questão estava oferecendo um prêmio de R\$ 20.000,00 a quem respondesse à frase: “Por que é bom ter você por perto, mamãe?” da forma mais criativa.

Como se vê, o entrelaçamento de gêneros é bastante comum e haverá farto material para se trabalhar em sala de aula. O importante é fazer o aluno perceber, nesses casos, a intenção com que se dá esse entrelaçamento e sua funcionalidade, diante do auditório social a que se destina, o que só será possível se forem analisadas as condições de produção de cada texto.

No caso da propaganda de sabão, por exemplo, o que se reforça com um convite personalizado ao leitor? Qual a relação entre o branco (prometido pelo anunciante) e a passagem de ano? E no anúncio da cerveja? Por que o anunciante resolve mandar uma carta para o leitor? A que tipo de leitor se destina? Qual o significado da palavra repetida? Com relação ao classificado, considerando-se o atual nível de desemprego em São Paulo, não é difícil imaginar por que o autor do texto resolveu criá-lo dessa forma, mesclando o anúncio publicitário ao anúncio classificado.

As relações intergenéricas devem ser mostradas aos alunos da mesma maneira que as relações intertextuais: não se vai apenas identificar um texto/gênero no outro; vai-se, também, discutir as razões dos entrecruzamentos, vai-se buscar a intenção de quem produziu o fenômeno, verificar se os objetivos foram atingidos, quais pontos de vista estão subentendidos...

Já que a produção textual de nossa sociedade está ancorada a situações comunicacionais que determinam seu *conteúdo*, sua *construção composicional* e seu *estilo* (os três componentes do gênero, segundo Bakhtin), parece-me lógico, portanto, que em função desses componentes é que se deva construir o trabalho de análise entre gêneros. Inútil ficar elencando inumeráveis características de cada um deles, até porque as fronteiras não são totalmente delimitáveis. Inútil também sobrecarregar o aluno com terminologias ou teorias. BAKHTIN (1997:281) afirma:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado.

Importa, creio eu, mostrar como aqueles três componentes se configuram no momento da enunciação. Vimos que o sujeito de uma enunciação condiciona-se aos discursos vigentes (conteúdo/construção composicional). Mas, ao mesmo tempo, ele tem opções pessoais de expressividade que acabarão por determinar a materialidade lingüística de seu texto, seja oral, seja escrito (o estilo). São as *forças centrífugas* e *centrípetas* num constante embate. Vemos novamente o sujeito/produtor de textos diante das possibilidades da mera repetição e da criação, dentro de um único gênero ou transitando entre “formas relativamente estáveis” de gêneros diferentes, considerando que alguns são mais propícios à repetição (discurso científico, jurídico, correspondência oficial/comercial) e outros, à criação (ficção, publicidade, mídia em geral). Assim, o aluno perceberá que as forças de concentração é que garantem a “estabilidade do sistema”, enquanto que as forças de expansão ficam responsáveis pela inovação, pela “variabilidade”, pela invenção.

Importa deixar claro que é preciso levar em consideração a especificidade de cada gênero, dando tratamento diferenciado a cada um na abordagem textual e que as formas se subordinam à significação do que se pretende comunicar, aos papéis sociais desempenhados por aqueles envolvidos no processo de interação verbal. Tratado dessa maneira, o estudo dos gêneros pode contribuir para a formação de um leitor/produtor de texto mais competente, além de possibilitar o desenvolvimento de algumas atividades inferenciais, tais como:

- a) reconhecimento, por meio da comparação, do que é comum e do que é diferente entre vários textos pertencentes a um mesmo gênero;
- b) estabelecimento de formas prototípicas;
- c) identificação das relações intertextuais em nível de conteúdo e em nível formal entre textos pertencentes a gêneros diferentes;
- d) observação das transversalidades em gêneros afins;
- e) reconhecimento da intencionalidade das enunciações quando da assimilação de características de gêneros diferentes num outro;
- f) percepção da existência dos gêneros dentro do contexto mais amplo das práticas sociais, ou seja, o entendimento da relação entre a forma como eles se configuram e as necessidades das situações concretas de comunicação;

g) entendimento de que narração/descrição/dissertação são processos textuais que podem estar presentes em textos pertencentes a gêneros diversificados.

d) agrupamentos

Para ROJO⁴⁷, também interessada nas possibilidades de se trabalharem os textos sob a perspectiva dos gêneros nas aulas de Português, mais importante que preparar um analista de texto ou um revisor gramatical é formar um cidadão que seja capaz de interagir, de maneira crítica, com outros discursos e com o seu próprio.

ROJO traduziu, para seu grupo de estudos, o texto: “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona”, de DOLZ & SCHNEUWLY, no qual os autores, baseados em VYGOTSKY, acreditam que as transformações qualitativas ocorridas no processo de desenvolvimento dos educandos decorrem da aprendizagem intencional, em que os sujeitos (alunos e professores) estejam conscientemente implicados em situações pré-determinadas (construções sociais) que visem a um objetivo previamente planejado.

Para DOLZ & SCHNEUWLY, ainda, o gênero é uma espécie de ferramenta (instrumento de mediação semiótica), algo que instrumentaliza o falante de uma língua para agir numa determinada situação de comunicação, possibilitando-lhe exercer uma ação lingüística sobre a realidade. O que eles dizem faz sentido: não vamos, em nossas escolas, formar apenas cientistas, nem somente literatos. Então por que só explorar o texto científico (dissertativo) e o texto literário (narrativo)? Para eles, o texto verdadeiramente bom é aquele adequado à situação comunicativa.

Eu costumava dizer a meus alunos que usar a língua portuguesa é como usar roupas. Não se vai a um casamento de bermudão estampado, camiseta regata e sandálias havaianas, nem se vai à praia ou ao clube de smoking. Diante das diferentes situações de suas vidas, o aluno deverá estar apto para proceder às

⁴⁷ Roxane Helena Rodrigues ROJO (LAEL/PUC-SP) traduziu vários estudos de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça (principalmente de Joaquim DOLZ e Bernard SCHNEUWLY), entre eles: “Gêneros e Tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas”; “Perguntas de professor. E as perguntas dos alunos?”; “A exposição oral”; “Um decálogo para ensinar e escrever”.

escolhas dos gêneros exigidos pelas condições em que se dará a comunicação verbal. Ele deverá dizer (ou escrever) algo de um determinado lugar social, para um determinado auditório, num determinado momento histórico, com um objetivo preciso, uma intencionalidade. Para isso é que deverá estar preparado: para estabelecer seu plano comunicacional, seja ele a elaboração de um bilhete para o irmão, ou a redação de um editorial para um jornal de grande circulação.

DOLZ e SCHNEUWLY propõem uma seqüência didática baseada numa progressão dos gêneros, em espiral. Eles aproximam, por afinidades, algumas modalidades textuais, de forma a constituir cinco grandes agrupamentos, como se pode observar no quadro da página seguinte.

Os próprios autores fazem ressalvas quanto à total validade dessa classificação, uma vez que sabemos existirem textos difíceis de serem classificados. Podemos observar, inclusive, que os poemas não estão incluídos em nenhum dos cinco grupos (nem poderiam!).

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de Linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Orais e Escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto paródia adivinha piada ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relatos de experiência vivida relatos de viagem diário íntimo testemunho anedota autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica mundana crônica esportiva historiais relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado editorial discurso de defesa (advocacia) requerimento ensaio resenhas críticas ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo conferência artigo enciclopédico entrevista de especialista texto explicativo tomada de notas resumos de textos expositivos e explicativos resenhas relatório científico relato de experiências (científicas)
<i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	instruções de uso instruções de montagem receita regulamento regras de jogo consignas diversas textos prescritivos

In: Dolz J. & Schneuwly. "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita", p. 12-3.

Como se observa, os agrupamentos têm, realmente, afinidades que possibilitarão ao aluno a transferência de características de uns textos para outros, dentro do mesmo grupo, quando retomadas por atividades que irão ampliando os conhecimentos desse aluno, a cada ano.

Impossível esgotar aqui o trabalho desses estudiosos de Genebra, bastante complexo e completo. A proposta dos agrupamentos está atrelada a um trabalho minucioso, embasado teoricamente e respaldado na prática pela experiência desenvolvida na Suíça. É até leviandade desconsiderar a proposta como um todo, mas uma exposição teórica seria assunto para outro trabalho.

Não há como não admirar uma pesquisa pautada em VYGOTSKY e BAKHTIN. Por outro lado, temo que essa nossa eterna “mania de classificar tudo” (e BARTHES já dizia que “não há cultura sem classificação”) possa pôr a perder a riqueza da proposta de BAKHTIN em toda sua amplitude. Didaticamente falando, as sistematizações são úteis e necessárias. Resta-nos, portanto, encontrar um meio-termo, uma maneira de conciliar teoria e prática que nos impeça de acabar perdendo, numa camisa-de-força, a variada gama dos textos “inclassificáveis”: híbridos, heterogêneos, mistos

Podemos correr o risco de deixar escapar a essência de nossa matéria-prima, de perder a vivacidade que está na língua em seu verdadeiro uso, nas ruas, nos bares, nos folhetos, nos volantes, nos jornais, nas revistas, nos documentos, na correspondência, nas placas, nos *outdoors*, nas salas de bate-papo, nas propagandas, na televisão, nos ônibus, nos supermercados, nos bancos, no metrô, no arquivo da prefeitura, no boletim da empresa, na mochila do adolescente, no relatório da CPI, nas agências de viagens, na rádio pirata, na CLT, nos telefonemas, no mural da fábrica, na deliberação do juiz, no regulamento do jogo de botões, nas paredes das faculdades, nos livros de orações, nos B.Os, nos presídios, nos álbuns de família, nos cartões-postais ...

A SEGUIR, SUGESTÕES PARA REALIZAR UM TRABALHO COM TEXTOS QUE ASSUMEM A MOLDURA DE UM GÊNERO AO QUAL NÃO PERTENCEM:

Forma composicional imitada	Gênero funcional
Carta pessoal	Canções: “Meu caro amigo”, de Chico Buarque; “A carta” de Benil Santos e Raul Sampaio
Notícia de tentativa de suicídio	Canção: “Notícia de jornal”, de Luis Reis e Haroldo Barbosa
Notícia de suicídio	Poema: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira
Notícia de morte de trabalhador	Poema: “Morte do leiteiro”, de Drummond
Notícia de um acidente aéreo	Poema: “Morte no avião”, de Drummond
Notícia de enchentes e desabamentos	Canção: “Zelão”, de Sérgio Ricardo
Lista	Conto: <i>Circuito fechado</i> , de Ricardo Ramos
Anúncios classificados	Poemas: “Classificados poéticos”, de Roseana Murray; “Classificados do futuro”, de Ulisses Tavares;
Receita	Poema: “Receita de herói”, de Reinaldo Ferreira; Texto humorístico: “Receita de neurose”, de Jô Soares Canção: “Os anjos”, de Renato Russo
Verbetes	Textos humorísticos: <i>Dicionário maluco</i> de Haroldo Maranhão; <i>Dicionário de anedotas de crianças para adultos</i> , de Pedro Bloch
Estatuto	Poema: <i>Estatutos do homem</i> , de Thiago de Mello
HQ	Poema: <i>Fernando Pessoa e outros pessoas</i> , de Guazzelli e Fazzolari
Cartilha de alfabetização	Textos expositivos: cartilhas de campanhas governamentais com imagens ou quadrinhos

V. Intertextualidade e interdisciplinaridade.

É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.
(Edgar Morin)

De certa forma, o professor de Português é privilegiado uma vez que pode moldar seu curso, o que o de Matemática ou o de História não podem fazer. Parece-me que a leitura faz um “congraçamento” de todas as matérias, porque ela pode encampar todas as áreas do conhecimento humano. Sendo assim, e, considerando que precisamos dar ao aluno: a) ferramentas a fim de que ele continue a “se virar” sozinho para aprender coisas novas quando ele sair da escola (mais cedo ou mais tarde, ele precisará assumir o leme de seu processo de cognição) e b) informações atualizadas, creio que seria aconselhável trabalhar intensamente com temas atuais, diretamente ligados à experiência dele.

É inegável que, em tempos de globalização, a quantidade de informações que circula pelo planeta jamais poderia ser absorvida por nós. Ao mesmo tempo, podemos trocar informações e, nessa interação, sempre ficamos sabendo um pouco mais do que sabíamos. Em geral, o professor é quem tem maior facilidade de acesso a textos. Caberia a ele, a seleção de uma série de textos de qualidade, de diferentes naturezas, em torno de um mesmo eixo temático, de interesse dos alunos. Além de sugerir e escolher os temas, os alunos podem, também, trazer os textos que julgarem interessantes para analisar. Esse intercâmbio de material reforça ainda mais a idéia de movimento dialógico e dialético na sala de aula.

A escolha desses temas não significa que o professor deva abrir mão de textos literários de qualidade. A idéia que defendemos aqui é justamente a de estabelecer *links* entre textos e gêneros diferentes, sem barreiras de tempo, de espaço, de estilo, de modalidade, de nacionalidade. Cremos que essa proposta possa ser ampliada para as outras disciplinas, com as quais se faria um trabalho conjunto de compreensão, discussão e produção de textos. O estabelecimento de relações intergenéricas pode estar perfeitamente atrelado ao desenvolvimento de relações interdisciplinares. E o intertexto se encarrega de apagar as divisões.

Podemos oferecer critérios para estabelecer comparação entre textos verbais e visuais, propor transferência de conceitos de uma matéria para outra, mostrar como

um mesmo tema pode ser concretizar de formas variadas em textos de gêneros diferentes, dependendo do fim a que se destinam. Podemos criar, com outras matérias, situações de cotejamento entre textos. Por exemplo: num trabalho com História, um estudo comparativo do discurso de posse dos vários presidentes da República de nosso país ou um estudo comparativo dos vários discursos dos componentes de um mesmo governo. Num trabalho com Educação Artística podem-se estudar os estilos de época, associando-se características da literatura às artes plásticas. Com Ciências, analisar, por exemplo, como o problema da droga vem sendo tratado nos textos da mídia, dependendo do enfoque. Inúmeras outras propostas poderiam ser citadas na intersecção com as demais disciplinas, que poderiam representar, inclusive, o embrião de um projeto.

Movimentos populares, alterações no clima do planeta, escassez da água, clonagem humana, alimentos transgênicos, consumismo, má distribuição de renda, heróis anônimos, desemprego, aumento da miséria no Brasil, situação do ensino no país, reforma agrária, seca, prostituição infantil, baixa qualidade nos programas da tevê, consumo e tráfico de drogas, violência nos centros urbanos, privatizações, terrorismo, conflitos internacionais, mitos da atualidade, corrupção na política, reengenharia, o terceiro setor, grafiteagem, pedofilia, analfabetismo funcional, engenharia genética, criogenia, lixo reciclável, conquista da cidadania, homossexualismo, discriminação racial, o poder e os poderosos, mudanças no clima mundial, cooperativismo, transformações no mundo informatizado, gravidez precoce, alcoolismo, turismo ecológico, imprensa imparcial... Como esses temas, citados aleatoriamente, há inúmeros outros de interesse dos alunos que podem vir a se tornar núcleos de pesquisa e leitura.

Contos, crônicas, poemas, trechos de romances, fragmentos de leis, cartas, trechos de peças de teatro, piadas, receitas, dicionários, listas, entrevistas, letras de canções, relatos, provérbios, reportagens, editoriais, diários, biografias, ensaios, notícias de revistas ou jornais, perfis, resenhas críticas, relatórios, folhetos explicativos, manuais de instrução, estatísticas, gráficos, infográficos, tabelas, esquemas, documentos, mapas, propagandas, histórias em quadrinhos, *charges*, fotos, fotos de quadros e esculturas, cartazes, *outdoors*, *videoclips*, programas de televisão,

peças de teatro, filmes, enfim, são inumeráveis, também, as formas de apresentação dos conteúdos a serem trabalhadas em suas especificidades, pelos professores das áreas mais afins, em eventos comunicativos diferentes, determinando também modos de ler diferentes, mas visando sempre ao mesmo objetivo: oferecer ao aluno uma diversidade de gêneros, em práticas de leitura não gratuitas, vinculadas a situações de interesse real.

Como dizem Kleiman e Moraes (1999:91):

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos, podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se, em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim.

Nossa vida cultural é um “entrelaçamento de leituras”. Citemos apenas um exemplo: o *Auto da Compadecida* de Suassuna, multifacetado em texto teatral, peça de teatro, especial de tevê em película, filme e poesia recitada com expressão corporal, sem contar todos os comentários, as críticas e o material de divulgação produzidos em torno de cada um desses eventos. Os diferentes meios, as diferentes linguagens (musical, visual, plástica, teatral, lúdica) se potencializam em múltiplos sentidos. Ao expor diversas possibilidades para construir sentidos para essas leituras, o trabalho interdisciplinar traz para o centro da prática do professor a noção de polifonia da linguagem. A diversidade de idéias que se obtém num trabalho dessa natureza busca mostrar um pouco da nossa realidade multifacetada e propiciar uma visão mais ampla e mais crítica do mundo. É o que busca, parece-me, a pedagogia de projetos na proposta de interligar, de uma forma atrativa e investigativa, os saberes e necessidades da comunidade de onde provêm os alunos com os componentes curriculares da própria escola.

O trabalho interdisciplinar, concebido não apenas como mais uma estratégia de ensino, mas como uma nova forma de apropriação do conhecimento, pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, do autocontrole, da metacognição. Ele possibilita realizar as conexões, as articulações entre as diversas áreas do conhecimento. E o fio condutor da tecedura dessa “rede” continua a ser o texto: dos livros, das revistas, dos jornais, da Internet, do professor, dos próprios alunos... Textos que precisam ser lidos e compreendidos, não apenas decodificados. Trata-se de propiciar ao aluno ferramentas, competências, habilidades, posturas, para que ele possa, como dissemos na parte III deste trabalho, aprender a aprender; controlar seu processo de aprendizagem; relacionar os conhecimentos adquiridos com os dados de sua realidade imediata, para entendê-la melhor; ter opiniões próprias e argumentar em favor de suas idéias; criticar com fundamentação; aplicar em seu dia-a-dia o que aprende na sala de aula; tomar decisões acertadas; atuar na resolução de conflitos; assimilar valores condizentes com sua condição de ser humano; buscar a transformação da sociedade, pautando-a em justiça e dignidade para o ser humano.

Vale lembrar “os quatro pilares da educação contemporânea”, citados no documento da Comissão Internacional sobre Educação (UNESCO) que ficou conhecido como Relatório Delors, porque coordenado por DELORS (1999:89-90) e que teve ótima receptividade nos meios educacionais brasileiros:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

As recomendações do Relatório apontam para um caminho interdisciplinar, para uma visão globalizante do indivíduo. Para lutar contra a “desumanização do

mundo”, não basta adquirir saberes, até porque é impossível dar conta da quantidade de conhecimento que se produz atualmente. É preciso aprender também a compreender o outro, realizando projetos comuns. É preciso aprender a compreender-se para formular seus próprios valores e tomar decisões acertadas. É preciso conscientizar-se de que a educação é um processo que precisará se desenvolver “ao longo de toda a vida”.

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 1999:89).

Eis a preocupação de MORIN (2001:14), ao organizar, em 1998, suas “Jornadas Temáticas”, nas quais propõe a religação dos saberes da cultura científica com os saberes da cultura das humanidades, para que possamos enfrentar os desafios do terceiro milênio.:

Quando da primeira reunião do conselho científico, em 16 de janeiro de 1998, coloquei uma questão que me parecia um duplo problema de importância capital:

- 1) o desafio da globalidade, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares.
- 2) A não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável.

Ao falar sobre *Os princípios do conhecimento pertinente*, um dos *Sete saberes necessários à educação do futuro*⁴⁸, MORIN (2003: 14) afirma:

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Essa recusa à compartimentação do conhecimento humano é vivenciada por educadores que buscam, a duras penas, um trabalho coletivo e, por isso, mais significativo, que possa recolocar nos trilhos a função da escola : que papel a escola representa hoje na vida do aluno e da sociedade? Convivendo com a mudança de paradigmas, com a globalização, com a informatização, continuaremos a insistir em formar o aluno repassando-lhe isoladamente conteúdos disciplinares? Quando teremos a humildade de assumir que é impossível transmitir a quantidade de informações que acumulamos em nossa civilização? Por que adiar indefinidamente a interferência do aluno em sua realidade, mantendo-o num processo virtual, em vez de colocá-lo diretamente em contato com o “mundo lá fora”, em vez de incentivá-lo a tomar decisões? Vamos continuar insistindo na preparação do aluno para um futuro distante, impalpável, em lugar de fazê-lo viver o presente? Creio que a pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” precisa mudar urgentemente para “O que você é agora?” Caso o jovem não saiba, precisa ir em busca de respostas. Até porque o próprio mercado de trabalho, de forma impiedosa, mostra que não mais vigoram os antigos argumentos de que a “escolaridade é garantia de um futuro melhor”, é “tábua de salvação para quem quer ascender socialmente”, é “garantia de emprego”.

Reconheço que as mudanças necessárias à reorganização curricular na escola extrapolam os limites individuais das boas intenções do professor e esbarram em impedimentos burocráticos muitas vezes respaldados por interesses ideológicos, econômicos, culturais ou políticos. Ninguém desconhece as relações de poder que se mantêm numa instituição escolar. Todavia, por experiência pessoal, posso afirmar

⁴⁸ São estes os outros saberes: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano.

que, a despeito de todos os impedimentos que possam existir e das dificuldades em se elaborar um projeto coletivo na escola, o professor (e só ele) diante de sua classe, **tem o poder** (e o compromisso ético) de operar a transformação de seu aluno, retirando-lhe a redoma opaca da alienação, mostrando-lhe nesgas de esclarecimento e conscientização. E o ensino da leitura (como processo pleno) é a arma mais poderosa nessa luta. Dentro do terreno do possível, o professor faz suas opções, toma as decisões e corre os riscos. Como já disse anteriormente, em outra parte deste trabalho, ele anda sobre o fio da navalha. Mas anda satisfeito quando colhe algum resultado.

V. Palavras finais

“A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas
e as pessoas mudam o mundo”
(Paulo Freire)

Na verdade, o que determina a formação de um leitor não competente não é metodológico. É ideológico. E, embora o professor seja fundamental nesse processo, ele enfrenta dura concorrência (até porque não pode controlar as outras vinte e três horas do dia em que o aluno não está com ele) de outros elementos que entram em ação para não favorecer a existência de condições ideais de acesso à leitura. Na discussão sobre “leiturização”, FOUCAMBERT (1994:147) afirma:

A batalha pela leitura é realmente uma batalha pela democracia, pois ela visa ao domínio coletivo dos meios de produção de sentido: não se trata de estender os hábitos de leitura existentes, e sim de alterar sua prática social.

As novas práticas, que garantiriam o acesso de todos à leitura viriam numa ação conjunta de muitos setores da sociedade que estão em busca de promoção social. Explicando que a defasagem entre os que são considerados leitores e os que não o são reflete apenas a divisão social que existe entre os poderosos e os excluídos, FOUCAMBERT (1994:121) diz:

O “acesso à leitura” de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção simultânea e recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores. Nesse sentido, torna-se leitor pela transformação da situação que faz que não se o seja.”

Sabemos bem o que ocorre com pessoas que são alfabetizadas em campanhas esporádicas, mas permanecem excluídas da sociedade letrada, sem oportunidade de praticar atos de leitura. Reconhecemos que a democratização da leitura está entrelaçada à democratização política. Todavia, enquanto não vemos as

transformações sociais acontecerem, difícil cruzar os braços e simplesmente esperar. Creio que todos que nos interessamos pela leitura estamos, de um modo ou de outro, colaborando para o debate. Propor uma nova forma de abordagem do texto buscando imprimir qualidade à leitura pode não representar grandes avanços, mas é uma contribuição. Embora as mudanças sejam tênues, ao menos nos dão o consolo de que estamos fazendo algo acontecer. Saber que outras instâncias são também responsáveis pela inserção do leitor na sociedade letrada não nos exime da nossa responsabilidade de educadores.

A escola, como instituição, não pode continuar à margem das grandes mudanças ocorridas na sociedade, ignorando a crise da modernidade, mantendo seu papel de reprodutora da ideologia dominante. Um novo alento democrático no campo político pode servir para impulsionar os educadores à busca de novos caminhos (o ideal seria, contudo, que o fenômeno ocorresse de forma inversa). Os professores, porque mais sensíveis que a maioria dos burocratas, sabem da necessidade premente de inovação no campo educacional. O preço a pagar pelo descaso a que foi relegada a educação, principalmente no setor público, é bastante alto e a conta nos é cobrada diariamente, estampada nos periódicos, às vezes em manchetes: crianças pedintes nas ruas; crianças vítimas de violência; crianças vítimas de pedofilia, crianças trabalhando em regime de semi-escavidão; menores aliciados pelo tráfico; superlotação na FEBEM; rebeliões na FEBEM; fugas na FEBEM; jovens ladrões drogados; jovens aidéticos; adolescentes assassinos; adolescentes estupradores; meninas prostituídas; meninas grávidas; meninas com bulimia; meninas com anorexia; meninas siliconadas e lipoaspiradas; chacinas de jovens na periferia; jovens assassinos de seus pais; jovens suicidas; jovens bebedores e arruaceiros; jovens acintosos, prepotentes e consumistas; jovens desempregados... Infelizmente a lista ainda poderia se estender ...

Diante desse painel de horrores, o discurso neoliberal globalizante que prega o fim da exclusão chega a parecer uma piada de mau gosto. Precisamos refletir sobre o que poderia ter sido oferecido a esses jovens, na escola, nos últimos tempos, para que hoje pudessem ser considerados verdadeiramente cidadãos e estivessem contribuindo para a democratização da sociedade em seus diversos setores.

Precisamos pensar na parcela de responsabilidade que cabe a cada um de nós, na tentativa de fazer reverter esse quadro, na tentativa de mudar a prática educativa, visando a resultados sociais mais concretos e significativos.

Recaímos, assim, na questão da constituição da subjetividade: como formar um jovem, respeitando suas idiossincrasias e, ao mesmo tempo, fazendo-o respeitar as idiossincrasias do outro? Como fazê-lo crer num futuro melhor, se nós mesmos estamos desencantados? Como ensiná-lo a enfrentar e resolver problemas para os quais nossa geração não foi suficientemente capaz de encontrar soluções? Como contornar a radicalização de dois pólos: de um lado a globalização da identidade, que pulveriza as peculiaridades dos indivíduos, e, de outro, o acirramento das reivindicações das minorias que lutam pela valorização de suas raízes? Como dar um ensino homogêneo a uma juventude que se caracteriza pela heterogeneidade?

Diz ARENDT (2001:16):

[...] A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

Queremos formar um cidadão único, crítico, independente, autônomo, emancipado, íntegro. Porém, não queremos deixar que ele atue, que ele interaja, que ele negocie, que ele se manifeste, que ele resolva conflitos. Vamos sempre adiando os verdadeiros embates. Especificamente nas aulas de Português, parece-me que seria um grande passo dar a esse aluno a possibilidade de construir sua história de leituras, não impondo uma leitura “autorizada”, mas estabelecendo uma interlocução. Abrindo o diálogo. Ouvindo o que ele tem a dizer. Mediando interpretações. Buscando entender por que ele aciona determinados conhecimentos (e não outros) para preencher as lacunas dos textos estudados. Se vamos mostrar como as vozes instauram a polifonia num texto, como os autores dialogam pela intertextualidade, como eles se voltam para o *Outro*, é inaceitável que não possamos dar vez à própria voz do aluno.

Só assim ele poderá constituir-se leitor-sujeito. Só assim ele poderá buscar sua própria identidade, preenchendo o vazio existencial deixado pela total ausência de

referências positivas. Como numa imagem virtual, os valores, os ídolos, os ideais da pós-modernidade esvaem-se constantemente e deixam sem chão esse jovem que tateia por uma saída, por um espaço no mundo (devo dizer “no mercado”?). Que tipo de representações queremos que ele faça de si mesmo e da sociedade? Novamente, insisto com a leitura: ela pode também se constituir num instrumento de busca interior. De reconhecimento e reencontro. De pertencimento a um segmento social. É hora de pensar nisso! É hora de buscar um modelo holístico (ou algo mais abrangente do que a racionalidade moderna) que nos auxilie a compreender verdadeiramente o mundo e o jovem, em sua complexidade, oferecendo-lhe a possibilidade de moldar novas configurações sociais.

Para encerrar de forma (pelo menos um pouco) otimista, transcrevo a seguir algumas reflexões de ZILBERMAN e SILVA (1998:112) que julgo pertinentes porque contam com a possibilidade de o professor assumir com discernimento e ética sua responsabilidade na tomada de decisões de seu fazer pedagógico, visando à formação de um leitor-crítico:

Quando a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes; neste caso, ela constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos detentores do poder.

Compreendida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com os objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem. [...]. Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor.

E, para reforçar essa visão dialética da leitura, encerro com as palavras de FREIRE (2003:98-9) sobre o ato de ensinar:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

Neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, [...] a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

Sabemos das condições infames em que lecionam alguns professores: (quase) sem salário, sem material didático, em classes multisseriadas. Alguns caminham horas para chegar à escola, carregando a própria lousa, como um que conheci em Ariquemis, (RO). Se, enfrentando tantas dificuldades, ainda demonstram interesse em aprender e ensinar, é porque, no mínimo, acreditam na importância de seu trabalho. Acreditemos, também, que os professores possam fazer da leitura um “instrumento de conscientização” de seus alunos. A começar, levando-os a entender por que a realidade é como é e o que é preciso fazer para mudá-la.

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, SP, n. 19, jul/dez. 1990.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade – em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BATISTA, A.A. *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 1997.
- BRANDÃO, H.N. *Introdução à análise do discurso*. São Paulo: Unicamp, 1997.
- _____. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Análise do discurso: Polifonia, Enunciação e Construção do sentido*. Anotações pessoais de curso. São Paulo, FFLCH, USP, 2000.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CÂNDIDO, A. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, s/d.
- CARDOSO, B. & MADZA, E. *Ler e escrever, muito prazer!* São Paulo: Ática, 2001.
- CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CORACINI, M.J.R.F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- _____. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

- DELORS, J. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 1999.
- DIETZSCH, M.J.M (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- _____. *Caminhos da linguagem: a descoberta do texto*. Anotações pessoais de curso. São Paulo: FE, USP, 2000.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. “Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona”. Mimeogr. s/d.
- _____. “Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai-ago, 1999.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FÁVERO, L.L. e PASCHOAL, M.S.Z. (org.). *Linguística textual: texto e leitura*, EDUC, Série Cadernos PUC 22, 1986.
- _____ e KOCH. I.V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____, ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Linguística textual: fundamentos e aplicações*. Anotações pessoais de curso. São Paulo: FFLCH, USP, 2000.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo, Ática, 1996.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FULGÊNCIO, L., LIBERATO, Y.G. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

- GENETTE, G. *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
- _____. *Introdução a l'architexte*. Paris: Éditions du Seuil, 1979.
- _____. *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil, 1982.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- _____ & MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____ & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.
- LINO, D. e VIEIRA, M.L. *Memória, esquecimento, silêncio: uma releitura sob o ponto de vista da linguagem*. São Paulo: USP, 2000, mimeogr.
- LINS, D.S. (org.) *Cultura e Subjetividade*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACHADO, I.A. "Texto & gêneros: fronteiras". In: *Espaços da linguagem na educação*. (org.) DIETZSCH, M.J.M, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. "Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?" In: *Revista do INEP*, Em Aberto, n. 69, 1996a.

- _____. “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”. Conferência do *I Colóquio de Leitura do centro-oeste*. Goiânia, UFGO, 1996b.
- _____. “Cognição, Linguagem e Sociedade”, Anotações pessoais de curso. São Paulo: FFLCH, USP, 2000.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- OLIVEIRA, M.K. “Pensar a educação: contribuições de Vygotsky”. In: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. “Organização conceitual e escolarização”. In: OLIVEIRA, M.B. e OLIVEIRA, M.K. (orgs). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. “Escolarização e organização do pensamento”. In: *Espaço Aberto*. Revista Brasileira de Educação n. 3, set/out/nov/dez, 1996.
- _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução de Sérgio Barth. São Paulo: Ática, 1997.
- ORLANDI, E.P. *Discurso & leitura*. Campinas: Cortez: Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- POSSENTI, S. “A leitura errada existe”. In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL, XIX*. Bauru: UNESP, 1990.
- _____. “Ainda a leitura errada”. In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL, XX*. Franca: UNIFRAN, 1991.
- _____. “Concepções de sujeito na linguagem”. IEL/UNICAMP. Mimeogr., s/d.

- _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ROCCO, M.T.F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- _____. *Leitura/Ensino: uma problemática*. São Paulo, Ática, 1981.
- _____. “A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto” In: *Leitura, escola e sociedade*. Rev. Idéias, 13, FDE, 1992.
- _____. “Leitura e escrita na escola: algumas propostas”. Brasília: *Em Aberto*, n.69, ano 16, jan/mar 1996.
- ROJO, R.H.R. “Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo”. II Congresso Nacional da ABRALIN, Florianópolis, 1999.
- _____. “Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros ‘relatar’”. In: *Intercâmbio* 8, PUC-SP, 1999.
- _____. “A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”. Mimeogr., s/d.
- SANT’ANNA, A.R. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 2002.
- SCHNEUWLY, B. “Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas”. Mimeogr., s/d.
- SILVESTRI, A., BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la Consciência*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, M.C.C.C. de. *A escola e a memória*. Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH/EDUSF, 2000.
- VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.
- VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. & LURIA, A.R. *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. & SILVA, E. T. da. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.