

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 13.1

JANEIRO A JUNHO DE 2011

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 13, n. 1 jan./jun. 2011.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. 3.
Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de Pernambuco.
Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Profª Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Jose Alberto Miranda Poza

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Medianeira Souza (UFPE)

ALUNOS COLABORADORES

Ana Karla Arantes Arôcha (UFPE)

Camile Fernandes Borba (UFPE)

Eduardo Mesel Lobo Seixas (UFPE)

Renata Mª da Silva Fernandes (UFPE)

Valmir Joaquim da Silva Junior (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Ana Maria de M. Guimarães

(UNISINOS)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Désirée Motta-Roth (UFMS)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCG)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Univ. de Nova
Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Sherry Almeida (UFRPE)

Solange T. Ricardo de Castro (UNITAU)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E

DIAGRAMAÇÃO

Augusto Noronha e Karla Vidal

(Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos, as resenhas e os ensaios enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas, após a realização das modificações sugeridas, quando houver, pelo autor.



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



SUMÁRIO

- 11 **Ethos e estilo em “O livro de Bernardo” de Manoel de Barros**
Celso José Cirilo (UFTM)
- 29 **O desafio de sensibilizar alunos de Ensino Médio à prática da leitura**
Ediane Ferroniy Alves (UNIFRA)
Fernanda Ruviaro Cherobini (UNIFRA)
Juliana Righi Medeiros (UNIFRA)
Luciane da Silveira Brum (UNIFRA)
Tainá Bianchin Alves (UNIFRA)
- 49 **A intertextualidade que permeia o fantástico: uma realidade da *Erêndira* de Garcia Márquez**
Elilson Gomes do Nascimento (UFPE)
Renato Mendonça Neves (UFPE)
- 61 **“Fazer um resumo, mas como?”**
Elisa Cristina Amorim Ferreira (UFCEG)
- 79 **Cartas sobre a confederação dos tamoios: José de Alencar e a caracterização da literatura nacional**
Gênesson Johnny Lima Santos (UFC)
- 93 **A leitura no contexto escolar: realidade passiva de mudanças?**
Glenda Andrade e Silva (UFTM)
- 119 **Le Ventre de Paris, de Zola: un voyage imaginaire vers la France du XIX Siècle – un partir sans partir**
Victor Costa (UFPE)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

ETHOS E ESTILO EM “O LIVRO DE BERNARDO” DE MANOEL DE BARROS

Celso José Cirilo¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Neste trabalho analisamos o discurso literário do poeta Manoel de Barros em *O livro de Bernardo*, tendo o suporte teórico de autores como Maingueneau, Amossy, Fernandes, Possenti, Discini e outros. Como recorte teórico-analítico, estudamos o estilo e a cenografia, evidenciando o *ethos* como a imagem de si que o locutor projeta ao enunciar, sob a ótica da Análise do discurso de linha francesa.

Palavras-chave: *Ethos*; Estilo; Manoel de Barros.

Abstract: In this paper, we analyse the literary discourse of the poet Manoel de Barros in *O livro de Bernardo*, having as theoretical support authors such as Maingueneau, Amossy, Fernandes, Possenti, Discini and others. From the perspective of French discourse analysis we study the style and scenography revealing the *ethos* as the self image that the speaker projects while enunciating.

Keywords: Ethos; Style; Manoel de Barros.

Introdução

Ethos e estilo são construções do discurso; um espaço caracterizado pela singularidade e que, segundo Fernandes (2008), encontra-se na exterioridade da língua, no cerne da vida social. O discurso não é a língua. Não é o texto. Tampouco a fala. Não é, enfim, a linguagem em si. Mas

1. Graduando em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Trabalho oriundo de projeto de pesquisa financiado pelo PIBIC/CNPq/UFTM, sob orientação do Professor Acir Mário Karwoski.

precisa dela para existir. Precisa de elementos linguísticos para se sustentar, para ter uma existência perceptível. É um espaço de exterioridade.

É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise. (FERNANDES, 2008: 17).

O discurso é a palavra em movimento, a língua fluindo, produzindo sentidos, é um efeito de sentido entre locutores, segundo Pêcheux. O discurso se revela no processo de interação e é, também, no discurso que está impressa a imagem de si que o enunciador constrói, bem como os efeitos de sentidos que delineiam um estilo, por isso traços biográficos são dispensáveis ao estudo do *ethos*.

Para Maingueneau (2006), a noção de discurso é de difícil operação porque atua em dois planos. De um lado, o discurso propriamente dito e, do outro, a pragmática. Cada qual em sua ordem, mas com noções solidárias: uma do lado do objeto e, a outra, do lado dos modos de apreensão desse objeto. De acordo com o autor, falar de discurso é também renunciar a uma certa concepção da linguagem e da semântica, é ativar algumas idéias-força que interessam diretamente ao estudo do fato literário: *o discurso supõe uma organização transfrástica* porque arregimenta estruturas de ordem diversa das da frase; *o discurso é uma forma de ação*, pois estabelece relação com o mundo e dele participa considerando que ele “reflita”; *o discurso é interativo* já que toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, possui uma interatividade constitutiva, um intercâmbio, visível ou não, com outros locutores, sejam eles reais ou virtuais; *o discurso é orientado* uma vez que é construído para ter um fim, tem uma destinação; *o discurso é contextualizado*, ele contribui para definir o seu contexto, embora

possa modificá-lo ao longo de uma enunciação; o *discurso* é assumido por um sujeito e supõe uma fonte de pontos de referência de pessoa, tempo e espaço, mas também a atribuição da responsabilidade dos enunciados à diversas instâncias usadas na enunciação; o *discurso* é regido por normas muito gerais e também por normas de discurso específicas. A inscrição do discurso em gêneros do discurso legitima o trabalho uma vez que um gênero implica um conjunto de normas partilhadas pelos participantes da atividade de fala. Por fim, o *discurso* é considerado no âmbito do *interdiscurso*. Ele só assume um sentido na essência de um universo maior de outros discursos, através do qual deve abrir seu caminho.

Ainda para Mainguenu (2006), a própria noção de discurso literário é problemática porque soa ambígua, designando, de um lado, um verdadeiro tipo de discurso, dentro de um estatuto pragmático bem caracterizado e, de outro lado, um rótulo que não designa uma unidade estável já que existem grupos de artistas independentes e especializados que pretendem só reconhecer as regras por eles mesmos estabelecidas. É preciso ter consciência desse duplo estatuto.

Ao trabalhar o discurso literário, sob a ótica da Análise do discurso de linha francesa (AD), é esclarecedor frisar, de antemão, que na tradição retórica a função do *ethos* é de persuadir e conquistar a adesão do ouvinte, cancelar credibilidade ao discurso. Não se pode, no entanto, usar das mesmas medidas quando se lida com um texto literário. Para Cruz (2009), o discurso literário é também persuasivo, mas de uma natureza diversa, uma vez que não se busca convencer ninguém de que algo realmente ocorreu ou qual a melhor alternativa frente a algum problema, mas que determinado fato poderia ou poderá ocorrer.

Não é possível afirmar que o enunciador de textos literários deseje ganhar a adesão do leitor, no sentido adotado pela retórica: mas levá-lo a aceitar uma probabilidade e, de quebra, proporcionar-lhe

um prazer principalmente estético, ao preço da suspensão de toda dúvida em relação ao pressuposto que torna possível a narrativa. (CRUZ, 2009:101).

O livro de Bernardo, segunda parte do livro *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, é o objeto de estudo deste trabalho, que pretende levantar os efeitos de sentido produzidos no discurso literário de Manoel de Barros, de forma a estudar a cena de fala construída pelo texto, a cenografia, a aprofundar no estudo de seu estilo e determinar em que medida ele contribui para a construção do *ethos*. Por fim, estabelecer qual é a imagem de si que o enunciador projeta através de seu discurso.

O corpus

O livro de Bernardo é a segunda parte do livro de poesias *Tratado geral das grandezas do ínfimo* de Manoel de Barros. Reúne três poesias que fecham o livro: a primeira poesia *Pois pois* alude à iniciação de Bernardo da Mata na poesia, de como aprendeu os cacoetes para se tornar um poeta e a rabiscar os seus “escutamentos” num caderno; a segunda poesia *O Bandarra* expõe a natureza intrínseca de Bernardo, caracterizada pela sua simplicidade, sua liberdade e sua sabedoria, vistas como extensões da natureza que o envolve; a terceira, *O livro de Bernardo*, registra, através de versos soltos, num caderno, os “escutamentos”, o aprendizado, as observações que Bernardo colheu do mundo e da vida, no passar dos anos.

Segundo Béda (2009), Bernardo da Mata é uma figura recorrente na obra de Manoel de Barros desde 1985, quando surgiu no *Livro de pré-coisas*. Desde então apareceu em todos os livros publicados pelo poeta. Para a autora, Bernardo da Mata não é apenas um personagem, mas um alter-ego do poeta, um “outro eu” de Manoel de Barros, à moda de Fernando Pessoa e seus heterônimos.

Ethos retórico

As noções de *ethos* e de estilo remontam à Grécia antiga, desde o século V a.C., e aos primórdios da Retórica, utilizada, então, como ferramenta de persuasão e eficácia no uso do discurso. Estavam a serviço da Retórica como mecanismos utilizados pelo orador para convencer o ouvinte através do discurso. Amossy (2008:10) assinala que os povos antigos aplicavam o termo *ethos* “à construção de uma imagem de si, com o objetivo de alcançar o sucesso do empreendimento oratório”. Para eles, era a boa impressão, a imagem positiva do orador, construída na elaboração do discurso, o que convencia os interlocutores e fazia com que se ganhasse a sua confiança. Portanto, o *ethos* retórico está intimamente ligado ao caráter de confiança e honestidade que o orador, através do discurso, causava nos seus ouvintes, buscando conquistar a sua adesão.

Foi Aristóteles quem sistematizou a Retórica e a concebeu como técnica de argumentação, arte do estilo, bem como expôs os três pilares que sustentavam, na sua concepção, o discurso ou a arte de convencer; o *ethos* – que se apresentava no caráter ético ou moral que o enunciador expunha no seu discurso, o *pathos* – evidenciado no envolvimento e convencimento daquele que acolhia o discurso, e o *logos* – ancorado no discurso, era o ponto de encontro entre enunciador e enunciatário. O *ethos* estava centrado no orador (os costumes), o *pathos* centrado no ouvinte (a paixão) e o *logos* no próprio discurso (os argumentos). Na tradição retórica, o *ethos* é apresentado, com frequência, como tão eficaz ou até mais eficaz do que o *logos*, ou seja, mais importante do que os próprios argumentos. Persuade-se pelo caráter, uma vez que somos propensos a aderir às pessoas de bem, que inspiram confiança através da honestidade e quando os seus discursos as tornam dignas de fé.

[...] nós confiamos, de fato, mais rapidamente e de preferência em pessoas de bem em todos os assuntos em geral, e completamente em questões que não comportam nada de certeza, mas deixam um lugar à dúvida. (MAINGUENEAU, 2008b:57).

Ressalta Maingueneau (2008b), contudo, que o *ethos* retórico é resultado da própria enunciação, é uma noção discursiva que se constrói por meio do próprio discurso, não é uma imagem exterior à fala do locutor. A confiança estabelecida no processo interativo em que um influencia e o outro é influenciado, deve ser efeito do discurso, não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador. Na tradição retórica, o *ethos* está ligado estreitamente à oralidade e se mostra no ato de enunciação, permanecendo no segundo plano da enunciação, quando deve ser apenas percebido e não ser objeto do discurso. Portanto, o *ethos* não está nas afirmações positivas a respeito de si mesmo que o orador venha a fazer, mas na cadência, na entonação, nos gestos, no olhar, na postura, na atitude, na escolha das palavras e dos argumentos, enfim, na aparência que a soma de tudo isso confere ao discurso, tornando-o digno de confiança. Tais ações, ligadas à construção do *ethos*, estão também ligadas à construção de uma identidade.

Ethos na perspectiva da AD

Foi Dominique Maingueneau quem retomou a palavra *ethos* da antiga retórica, porém desenvolvendo uma concepção que se inscreve em um quadro um pouco diferente, o da AD.

Minha primeira deformação (alguns dirão “traição”) do *ethos* consistiu em reformulá-lo em um quadro de análise do discurso que, longe de reservá-lo à eloquência judiciária ou mesmo à oralidade,

propõe que qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse: o termo “tom” apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral: pode-se falar do “tom” de um livro. (MAINGUENEAU, 2008a:71-72).

Na perspectiva de Maingueneau (2008a:69), o conceito de *ethos* vai além daquele proposto pela antiga retórica, qual seja, o da persuasão por argumentos, “pois ele permite refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a determinado posicionamento discursivo”. Na nova concepção, considera-se que todo locutor, ao enunciar, expõe conhecimentos linguísticos, conhecimentos sociais e ideológicos do mundo, além de fazer uma apresentação de si mesmo. Para o autor, o *ethos* está relacionado ao enunciador que se apresenta através do discurso, caracterizado por um modo singular de se expressar e não àquilo que ele diz a seu próprio respeito. Também no discurso literário, o *ethos* desempenha um papel de primeiro plano

Amossy (2008) acrescenta que Maingueneau relaciona a noção de *ethos* a três componentes: tom, caráter e corporalidade. Para ele, o tom com que é dito é tão importante quanto o que é dito. O tom, então, é visto como uma dimensão vocal, uma voz específica que emana do discurso para além do texto e é relacionada tanto à escrita quanto à fala. O tom é a voz que dá sustentação ao discurso.

O caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos expostos pelo enunciador e a corporalidade é a representação que o leitor faz desse corpo.

Em síntese, o tom, o caráter e a corporalidade sustentam uma concepção mais “encarnada” do *ethos*, fazendo com que o destinatário o identifique. À maneira pela qual o destinatário, em posição de intérprete –

leitor ou ouvinte, se apropria desse *ethos*, Maingueneau (2008b) a designou pelo nome de “incorporação”. No entanto, para ele, a incorporação não é um processo uniforme, por ser um efeito, pode ocorrer ou não, exemplificando que o *ethos*, em um discurso escrito, não implica necessariamente uma relação direta com um fiador encarnado, socialmente determinável.

Dentro da nova concepção, a da AD, o *ethos* aparece em toda troca verbal, não apenas no discurso argumentativo. Para Amossy (2008), a apresentação de si não se limita, portanto, ao universo retórico, à arte de argumentar. Não se restringe a uma técnica sistematizada e ensinada. Ela se concretiza, cotidianamente, nas trocas verbais corriqueiras e pessoais. A construção de uma imagem de si está intimamente ligada à enunciação.

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. (AMOSSY, 2008:9).

A retórica vincula o *ethos* essencialmente à oralidade, enquanto a AD postula que todo texto escrito possui uma “vocalidade” específica. Para Maingueneau (2006), essa vocalidade permite remeter o *ethos* a uma concepção “encarnada”, abrangendo não apenas a dimensão verbal, mas também um conjunto de determinações físicas e psíquicas.

A cena da enunciação em *O Livro de Bernardo*

O discurso literário está inserido na categoria dos discursos constituintes, assim como também o discurso religioso, o científico, o

filosófico. Esses discursos representam o mundo e suas enunciações são partículas integrantes do mundo que representam. A pretensão dos discursos constituintes, segundo Maingueneau (2008b), é de não reconhecer outros discursos acima dos seus. Para eles, não existe outra autoridade que não a deles, apesar de que há uma contínua interação entre discursos constituintes e não constituintes, bem como entre os próprios discursos constituintes. São assim designados, especialmente por serem discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação.

O *ethos* de um discurso resulta da interação de alguns elementos constitutivos da construção da imagem de si, dentre eles, justamente, a cena de enunciação. Para Maingueneau (2006), os enunciados causam a adesão do leitor através de um modo de dizer que é também um modo de ser. Essa adesão ocorre por uma sustentação recíproca entre a cena de enunciação, da qual o *ethos* é parte constitutiva, e o conteúdo apresentado. Na concepção do autor, essa cena de enunciação está subdividida em três cenas, que ele propôs chamar: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante relaciona-se ao tipo de discurso, portanto todo enunciado literário está inserido numa cena englobante literária.

Todo enunciado literário está vinculado a uma cena englobante literária, sobre a qual se sabe em particular que permite que seu autor use um pseudônimo, que os estados de coisas que propõe sejam fictícios, etc. (MAINGUENEAU, 2006:251).

A cena genérica está relacionada ao contrato associado a um gênero ou a um subgênero de discurso; poesia, prosa, romance, narrativa poética, etc. “O livro de Bernardo” está inserido na cena genérica relativa ao gênero poesia. A obra é enunciada através de um gênero do discurso determinado e da qual é parte integrante. O gênero não é exterior à obra, mas uma de suas condições, estando sujeita a um certo número de

parâmetros, dispositivos de comunicação definidos, concebidos com a ajuda das metáforas do “contrato”, “do ritual” ou “do jogo”. A cenografia é a cena da fala, ela se apresenta para além de toda cena de fala que seja dita no texto. A cenografia é construída no desenvolvimento do próprio texto já que não é imposta pelo gênero. Ela é simultaneamente aquilo da qual emana o discurso e aquilo que esse discurso constrói, ela valida um enunciado que, por sua vez, deve validá-la. A cenografia, através dos conteúdos engendrados pelo discurso, permite especificar e validar o *ethos*. Através daquilo que diz, o mundo que representa, a obra tem de validar essa cenografia que ela mesma impõe desde o início.

Através dos *Pois pois* e *O Bandarra* institui-se uma cenografia caracterizada pela estrutura característica da poesia moderna, versos livres e ausência de rimas, e que imprimem uma breve e sutil apresentação de Bernardo da Mata e a sua iniciação na poesia. A cenografia, construída através do ritmo célere e da disposição curta dos versos, sugere um prólogo, a “iniciação” de Bernardo na poesia. A cenografia, em *O livro de Bernardo*, é caracterizada pela utilização de enunciados curtos e isolados, sugerindo máximas ou aforismos, que produzem efeitos de apontamentos ou registros cotidianos de um homem que anota e enumera as suas reflexões, as suas observações e o seu aprendizado nas folhas de um caderno, ou diário. Os versos estão dispostos de uma forma que confere ao texto uma cadência lenta, equilibrada e racional, sugerindo alguém que colhe, na observação atenta e detida do mundo e de si mesmo, aprendizados e vivências, o material de sua vida e manancial de suas poesias e os registram diariamente. Contribui para esse efeito de sentido, também, a pontuação. Caracteriza-se apenas pela presença de vírgulas e pontos finais. As presenças de vírgulas e pontos finais desencadeiam as pausas necessárias para que o poema retrate a cadência que sugere a cenografia e que irá contribuir para a construção do *ethos*.

O estilo

Outro elemento que implica na construção da imagem de si é o estilo. Segundo Cruz (2009) o *ethos* se define, também, pela recorrência de traços que permitem traçar um caráter, somado a um temperamento, a determinadas competências e um corpo, todos associados ao sujeito da enunciação. Esse caráter é definido em função do percurso que executa, da estratégia adotada para dizer, e não do que diz efetivamente.

Para Martins (2008), não há um consenso quanto a definição de estilo. Há, sim, muita dificuldade na classificação já que as características individuais podem incluir escolha, desvio da norma, elaboração, conotação. Acrescenta, ainda, que dos teóricos da estilística, alguns só consideram o estilo na língua literária, enquanto outros o consideram nos diferentes usos da língua. Enquanto uns relacionam o estilo ao autor, outros o relacionam à obra, outros o relacionam ao leitor que reage ao texto literário. Uns se concentram no enunciado e outros na forma da obra. Segundo a autora, a palavra estilo tem uma origem modesta, é oriunda do latim – *stilus* – e designava um instrumento pontiagudo que os antigos utilizavam para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever. No domínio da linguagem são numerosas as definições de estilo.

A noção de estilo tem sido estudada por diversas áreas do conhecimento humano, sob as mais diferentes perspectivas teóricas. Autores ligados à AD apresentam uma visão que vai além da comum concepção romântica, abrigada na tradição estilística, que compreende o estilo como a expressão de uma subjetividade em que desvio da regularidade e escolha são utilizados com plena consciência. Dentro dessa concepção, segundo Posenti (2009), só haveria estilo quando houvesse um desvio da linguagem, desvio este decorrente de uma escolha consciente. Para ele, o estilo está no modo que o enunciador organiza o seu enunciado de forma a obter um

determinado efeito de sentido, sem compromissos com psicologismos e com concepções simplórias de língua e linguagem. Para Discini (2004), o estilo não é o “algo a mais”, o belo, o raro, o desvio. Para ela, o estilo é o homem quando pensamos num efeito de sentido de individualidade, com corpo, voz e caráter, construído pelo próprio discurso e que tem um modo próprio de presença no mundo: um *ethos*.

O estilo em *O Livro de Bernardo*

O estudo do estilo utilizado pelo enunciador em *O livro de Bernardo*, foi amparado nas considerações de Possenti (2009) e Discini (2004), tendo como primeiro elemento a evidenciar, a forma de construção dos poemas. São caracterizados pela utilização de versos isolados, aparentemente sem conexão entre eles. Os dois primeiros poemas: *Pois pois* e *O Bandarra*, possuem o formato tradicional da poesia. Em *O livro de Bernardo*, a disposição dos versos, curtos e isolados, difere da tradicional forma da poesia. Os versos sugerem máximas ou aforismos, produzindo efeitos de apontamentos ou registros cotidianos nas folhas de um caderno ou diário que, no final, sintetizam um documento de vida. Tal documento atesta a existência de um homem do “mato”:

Estes brejos amanhecem amarrados de conchas. (BARROS, 2001:52).

Cavalos entardecem na beira do mato – onde entardeço.
(BARROS, 2001:53).

Esse homem desvendou os segredos da arte de escrever poesias, “escutando” os sermões do Padre Antônio Vieira:

O Padre Antônio Vieira pregava de encostar as orelhas na boca do bárbaro. (BARROS, 2001:47).

Registrou o que viu, o que sentiu, o que aprendeu e o que observou:

Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno, os escutamentos de Bernardo. (BARROS, 2001:47).

Da aprendizagem cunhou um documento, a poesia, em que exalta e revela a filosofia de/do ser, aprendida através das pequenas coisas:

Caramujos sempre chegam depois. Representa que estão chegando da eternidade. (BARROS, 2001:53).

Eternidade é palavra encostada em Deus. (BARROS, 2001:54).

Reconhecer a iminência dos insetos leva à sabedoria. (BARROS, 2001:60)

O seu aprendizado e a sua filosofia o levaram a dar grandeza aos seres pequenos, desvalorizados, às coisas insignificantes e pueris:

Dentro dos caramujos há silêncios remontados. (BARROS, 2001:57).

As garças quando alçam se entardecem. (BARROS, 2001:60).

E, enfim, encontra-se poeta, uno consigo e com seu mundo:

E só pelo olfato esse homem descobria as cores do amanhecer.
(BARROS, 2001:49).

Poeta é uma pessoa que reverdece nele mesmo. (BARROS, 2001:60).

Para Camargo (2009), a poesia de Manoel de Barros configura-se também na simulação de cadernos que foram escritos, encontrados ou herdados, para encobrir a ficção no testemunho e tecer a verossimilhança a partir de um elemento que teria estatuto de documento. Segundo a autora, esse artifício, denominado pelos formalistas russos de motivação realista, foi largamente empregado no período romântico:

Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno, os escutamentos de Bernardo. (BARROS, 2001:47).

A simplicidade do enunciador está explícita também no uso dos neologismos criados a partir do acréscimo de prefixos e sufixos comuns. São de fácil entendimento, simples, oriundos da linguagem de um homem do mato, sem muitos conhecimentos linguísticos. “Escutamentos”, “sabimentos”, “divinamentos”, “desorgulhoso”, “desagero” são palavras que avalizam a linguagem simples de Bernardo da Mata.

Ao referir-se aos pássaros sempre como “*passarinhos*”, o enunciador sugere delicadeza, uma linguagem franciscana que coaduna com o estilo simples e de comunhão entre Bernardo e os seres que habitam o seu mundo.

Não tenho pensa. Tenho só árvores ventos passarinhos – issos.
(BARROS, 2001:51).

Passarinhos do mato gostam de mim e de goiaba. (BARROS, 2001:53).

Em *O livro de Bernardo*, o uso da pontuação é condizente à cenografia e se integra de forma plena ao poema. Segundo Martins (2008), a supressão de vírgulas pode sugerir correlação ou que os termos estão fundidos. Essa definição dá um sentido todo especial ao verso:

Tenho só árvores ventos passarinhos – issos. (BARROS, 2001:51).

A utilização de vírgulas e pontos finais dá ritmo e sentido aos poemas. Outros sinais de pontuação como reticências, interrogação, exclamação, gerariam outros efeitos de sentidos como; incertezas, dúvidas, surpresas e emoções, sentimentos incompatíveis com o modo equilibrado e racional de alguém como Bernardo da Mata, que tem o domínio de si e do seu mundo.

Uma única vez o enunciador usa parênteses, é para explicar o significado da palavra “bandarra”:

(Bandarra é cavalo solto no pato, às moscas.). (BARROS, 2001:51).

Ainda de acordo com Martins (2008): os regionalismos quando não conhecidos podem causar um sabor de pitoresco ou exótico no leitor.

O vocabulário também abona a linguagem campesina de Bernardo da Mata. Palavras como sariemas, esterco, caramujos, caracóis, lagartos, lagartixas, sapos, mariposas, passarinhos, garça, cavalos, brejos, rãs, andorinhas, formigas, moscas, lírios, cigarras, borboletas, sabiás, aranhas, insetos, rosas, açucenas, retratam e traduzem de forma categórica o mundo do personagem.

Traço recorrente e importante na obra é o uso de anomalias linguísticas: fenômenos semânticos, empregados como recursos linguísticos.

A princípio, as anomalias, sentenças boas sintaticamente, mas incoerentes ou de aparente sem sentido, criam uma sensação de indefinido isolamento. Com palavras desconexas, que num primeiro momento soam desgarradas, perdidas, o poeta subverte a linguagem e cria imagens estranhas:

Registros de lagartixas nas ruínas: elas têm sabimentos de pedras. (BARROS, 2001:54).

O dia estava em condições de boca para as borboletas. (BARROS, 2001:57).

Os versos isolados, impregnados de anomalias/imagens estranhas, no final se entrelaçam e apresentam uma unidade e sentido singulares, a ordem surge do caos, fortalecendo uma ideia; o absoluto surge da integração de todas as coisas e seres do universo, através de um corpo, um caráter e uma voz, efeitos de sentido de uma individualidade, um *ethos*.

Considerações finais

Ethos, sob a ótica da Análise do discurso de Linha Francesa, relaciona-se ao estilo e a outros elementos discursivos como tom, caráter e corporalidade, e elementos constituintes da cena da enunciação. Baseando-se em autores como Maingueneau (2006), Amossy (2008), Possenti (2009), Discini (2004), Martins (2008), Fernandes (2008) e outros, estudamos o *ethos* em *O livro de Bernardo*, obra de Manoel de Barros.

Estilo e a cena da fala constroem, no discurso do poeta, o *ethos* de um homem sábio, simples, que aprendeu a vida e o seu mundo, através da observação e da capacidade de sentir todos os seres e coisas, sejam insignificantes ou não. Um homem que preza a liberdade e cuja sensibilidade está atrelada ao espírito de união que irmana todos os seres e coisas.

Estilo e cenografia evocam um *ethos* raro para corroborar Maingueneau (2008b:68): “um verdadeiro escritor não se contenta em incorporar seu leitor, projetando-o de alguma forma em estereótipos típicos. Ele joga com esses estereótipos por meio de um *ethos* singular”.

Evidenciamos, por fim, que estudos que articulam Linguística e Literatura são importantes para o conhecimento mais amplo da obra de um autor.

Referências bibliográficas

- AMOSSY, Ruth (2008). Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In. Ruth Amossy, org. *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, pp. 9-28.
- BARROS, Manoel (2001). *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro, Record.
- BEDA, Walquíria Gonçalves (2009). Traços autobiográficos em Manoel de Barros: a construção poética em si mesmo. In. Rosana Cristina Zanelatto Santos, org. *Nas trilhas de Barros – Rastros de Manoel*. Campo Grande, Editora UFMS, pp. 117-133.
- CAMARGO, Goiandira Ortiz (2009). As encenações do poético na poesia de Manoel de Barros. In. Rosana Cristina Zanelatto Santos, org. *Nas trilhas de Barros – Rastros de Manoel*. Campo Grande, Editora UFMS, pp.59-71.
- CRUZ, Dílson Ferreira da (2009). *O ethos dos romances de Machado de Assis*. São Paulo, EDUSP.
- DISCINI, Norma (2004). *O estilo nos textos – história em quadrinhos, mídia, literatura*. São Paulo, Contexto.
- EGGS, Ekkehard (2008). *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In. Ruth Amossy, org. *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, pp.29-56.
- FERNANDES, Cleudemar Alves (2008). *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos, Claraluz.

MAINGUENEAU, Dominique (2006). *Discurso literário*. São Paulo, Contexto.

_____. (2008^a). *Ethos, cenografia, incorporação*. In. Ruth Amossy, org. *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, pp. 69-92.

_____. (2008b). Problemas de *ethos*. In. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, org. *Cenas da enunciação*. São Paulo, Parábola Editorial, pp. 55-73.

MARTINS, Nilce Sant'Anna (2008). *Introdução à linguística*. São Paulo, EDUSP.

POSSENTI, Sírio (2009). *Questões para analistas do discurso*. São Paulo, Parábola Editorial.

Data de recebimento: 12/03/2011

Data de aprovação: 22/08/2011

O DESAFIO DE SENSIBILIZAR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO À PRÁTICA DE LEITURA¹

**Ediane Ferroniy Alves; Fernanda Ruviaro Cherobini;
Juliana Righi Medeiros; Luciane da Silveira Brum;
Tainá Bianchin Alves²**

Centro Universitário Franciscano

Entre coisas e palavras - principalmente entre palavras – circulamos.

Carlos Drummond de Andrade

Resumo: No presente trabalho, que faz parte do PIBID - um convênio do Centro Universitário Franciscano com a CAPES, tem-se por objetivo fazer uma discussão teórica a respeito de leitura, letramento e contexto escolar, além de levantar dados que auxiliem os professores de português a desenvolver, de maneira satisfatória, o processo de leitura em sala de aula. A metodologia é a pesquisa de campo exploratória, a partir da aplicação de questionários no ensino médio de um Colégio Estadual da cidade de Santa Maria/RS, aliando-se também pesquisa em fontes bibliográficas, tais como livros e artigos acadêmicos. Como resultado parcial, pode-se dizer que há um grande desafio a ser alcançado.

Palavras-chave: leitura; ensino e aprendizagem.

Abstract: In this paper, which is part of PIBID - a covenant between Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) with CAPES, the main objective is to

1. Resultados parciais do projeto PIBID/CAPES - UNIFRA, em desenvolvimento e sob a orientação das Prof^{as}. Marta Lia Genro Appel, do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil e da Prof^a. Tanier Botelho dos Santos, do Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi, Santa Maria, RS, Brasil.

2. Graduandas do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil.

make a theoretical discussion about reading, literacy and school context, and arise data that can help Portuguese teachers to develop the process of reading in a satisfactory manner. The methodology is exploratory field research, involving questionnaires in school, and also bibliographical sources, such as books and academic articles. As a partial result, we can say there is a challenge to be achieved.

Keywords: reading; teaching and learning.

Introdução

Este artigo está vinculado, de forma direta, ao projeto integrado de pesquisa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), promovido pela Capes e o Centro Universitário Franciscano – UNIFRA - o qual é aplicado em um Colégio Estadual da cidade de Santa Maria/RS. O projeto tem como objetivo sensibilizar os alunos do Ensino Médio à prática da leitura, uma vez que, sendo a escola uma instituição educacional, acredita-se na sua capacidade de socializar saberes e produzir conhecimentos. Além dessas atribuições, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola - o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, situam-se alunos que devem ser transformados em sujeitos ativos no seu tempo e cidadãos participativos de sua sociedade. A instituição escolar é também o lugar de trabalho dos professores, pois é através do seu trabalho em sala de aula, por meio de um bom conhecimento e, principalmente, planejamento, que serão alcançados os objetivos traçados para os alunos.

Devido ao progresso da ciência e da tecnologia, o mundo atualmente processa os saberes em um ritmo veloz e ocasiona grandes mudanças em diversos segmentos da sociedade. É, portanto, exigido dos professores um (re)ajuste constante às necessidades do mercado de trabalho. A metodologia e os conteúdos que hoje desenvolvemos poderão ser

considerados inadequados ou insuficientes num futuro próximo. Para que o professor possa manter-se atualizado deve autoeducar-se e reciclar-se constantemente. Em vista disso, a leitura e os livros têm um novo significado: permitir aos alunos e professores a sua formação e constante atualização, algo que se tornou indispensável ao profissional moderno. Cabe à escola não só ensinar o aluno a ler, mas também ensiná-lo a utilizar a leitura como fonte de informação, enriquecimento cultural e lazer.

Considerando a importância e a função social da leitura no contexto da sociedade moderna, procuramos pesquisar, refletir, analisar e buscar ações que viabilizem uma melhor metodologia para trabalhar e principalmente, motivar os alunos à prática da leitura e à consequente melhoria da expressão verbal, seja escrita ou oral.

Fundamentação teórica

No desafio de discutir a respeito de leitura, letramento e contexto escolar na sala de aula são necessários estudos teóricos que auxiliem os professores do ensino fundamental e médio a trabalhar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula de uma forma eficiente e motivadora.

Existem muitos livros e artigos sobre como despertar o interesse do aluno pela leitura, bem como propor materiais ideais. Esse desafio surge quando se torna necessário levar para a sala de aula textos ou livros que fazem parte do currículo escolar.

O Mestrando em Educação, Nelson Dos Santos³, define *leitura* como atribuição de sentido que pode servir tanto à oralidade quanto à escrita. Dessa forma, a leitura se torna possível sempre que nos

3. O *trabalho com o texto nos ensinos médio e tecnológico*. Disponível em <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/nelson6.htm>. Acesso em janeiro de 2011.

deparamos com qualquer tipo de linguagem. Assim, leitura pode ser entendida também com diferentes concepções: desde a decodificação até a leitura crítica. Nesse sentido, ela está relacionada à compreensão de mundo do leitor. O bom leitor é aquele que lê um texto e consegue estabelecer relações com o mundo e com outros textos já produzidos. A concepção de leitura tem cada vez mais se distanciado de uma mera decodificação – como era compreendida há algum tempo - ela ultrapassa as barreiras da superficialidade e passa a representar o entendimento de mundo e a interpretação da realidade; portanto, ler é atribuir sentido aos vocábulos, e a partir de seu encadeamento, ter uma visão mais nítida da totalidade.

Para Kleiman (1999), os métodos tradicionais de leitura fazem com que os alunos fiquem limitados em relação ao processo de construção do conhecimento. Segundo a autora, é possível despertar o gosto pela leitura, se os textos forem trabalhados de forma motivadora. Ela ainda afirma que o professor deve dar oportunidades ao educando de interagir, como, por exemplo, ler em voz alta e produzir trabalhos escritos. Deve-se evitar que somente o educador transmita o conhecimento, pois é imprescindível que ocorra o diálogo entre o professor e o aluno.

Cabe ao professor, principalmente de língua portuguesa, proporcionar ao aluno diferentes tipos de leitura, fazendo com que ele saiba autoavaliar-se durante o processo de interpretação de texto. Isso não implica em impor uma leitura única, a do educador, mas sim, criar uma expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto. Porém, para a compreensão do conteúdo lido, é indispensável despertar o conhecimento prévio já adquirido no decorrer de sua vida, o qual o leitor utiliza para engajar-se na leitura de tal forma que melhor facilite o entendimento do texto.

Freire (2007:26) afirma que o educador democrático deve “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. O autor afirma que os professores devem ser perspicazes, criadores, inquietos e

curiosos. Para Freire, o verdadeiro ensino se estabelece quando os alunos se tornam sujeitos atuantes na construção do saber ensinado ao lado do educador que também, nesse processo, se torna sujeito atuante e não reprodutor.

O pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva também ratifica esse pensamento. Para ele é preciso promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente a sua realidade, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. O aluno, ao ingressar na escola, tem a expectativa de conseguir uma capacitação para compreender os diferentes tipos de texto que existem na sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita. Cabe, então, à escola, na figura de todos os professores, observar criticamente o que ocorre em sociedade, delimitando objetivos que vão ao encontro das necessidades sociais para a prática de leitura.

Além disso, as instituições educacionais não devem preocupar-se, exclusivamente, com a ideia de alfabetização, mas também com um assunto de extrema importância que surgiu em 1986 no cenário educacional brasileiro: o letramento que é definido por Kleiman (1995:81) “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

No que se refere às atividades de ensino da leitura, Irlandé Antunes (2010) - doutora em linguística - ressalta que a atividade de leitura centra-se nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto. A linguista questiona leituras que ocorrem sem interesse, inteiramente desvinculadas dos diferentes usos sociais e convertidas em momento de treino para avaliação. Quase sempre, o professor aproveita-se de um texto para ensinar e cobrar aspectos gramaticais pontuais, deixando de lado elementos indispensáveis para sua compreensão global e reflexão com vistas ao aumento da criticidade.

Kleiman (1999) também menciona que o aluno muitas vezes é orientado a analisar palavra por palavra para depois chegar à interpretação. Com isso, o educador apresenta como única possibilidade de resposta àquela que está contida no livro didático e não estimula o aluno na construção de outros sentidos possíveis para o texto. Além disso, as aulas de português representam memorização das regras gramaticais, o que acaba distanciando o processo cognitivo textual, pois o professor se preocupa mais com o “bem escrever” do que com o desenvolvimento crítico do aluno frente às variadas temáticas.

De acordo com Kleiman (2004), na atualidade, a formação profissional da maioria dos professores na área de leitura é precária. Eles não têm conhecimento a respeito de resultados de pesquisa sobre leitura e isso acaba ocasionando consequências negativas para a qualidade do ensino, uma vez que os alunos necessitam tornarem-se atuantes e críticos diante das leituras realizadas, pois é através do bom entendimento e desenvolvimento de um posicionamento crítico diante dos fatos que se podem conseguir avanços na educação brasileira. O educando que consegue compreender o que lê, certamente destacar-se-á nas demais disciplinas escolares; portanto, cabe ao professor se atualizar para que essa prática ocorra de forma satisfatória. Nesse sentido, é essencial que seja repensado o processo de ensino e aprendizagem de leitura nas práticas escolares. Assim, “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.” (ANTUNES, 2010:36).

Sugestões pedagógicas

Com o objetivo de buscar caminhos alternativos para a melhoria do trabalho com leitura em sala de aula, Antunes (2010:79-85) aponta uma

série de sugestões que auxiliam o professor a construir uma nova pedagogia da leitura. As principais estão elencadas abaixo:

- Uma leitura de textos autênticos, contextualizados com a realidade dos alunos; leitura interativa que leitor e escritor encontrem-se;
- Uma leitura em duas vias, ou seja, ler e escrever com relação de interdependência;
- Uma leitura motivada, buscando a representação positiva do texto elencado pelo professor para o trabalho em sala de aula;
- Uma leitura do todo, isto é, do global do texto;
- Uma leitura crítica e não neutra, para perceber uma já conhecida visão de mundo ou outra percepção;
- Uma leitura diversificada, para que o aluno reconheça os diferentes gêneros textuais e aumente seu vocabulário;
- Uma leitura nunca desvinculada de sentido, permitindo, assim, a sua melhor compreensão.

Ainda, na mesma linha de pensamento da autora supracitada, Kleiman (2007) defende que o leitor deve traçar objetivos relevantes à leitura, para se chegar à formulação de hipóteses. Através de hipóteses, o leitor construirá outros sentidos possíveis para o texto, já que este não é um produto acabado. Também, o leitor deve levantar informações sobre a fonte, o autor, o gênero textual, a data. Caso trate-se de um texto jornalístico ver a linha ideológica que o jornal defende, o posicionamento do autor, entre outros aspectos. Todas essas estratégias devem ser mostradas aos alunos, pelo professor, no momento em que trabalha com diferentes gêneros textuais, sendo uma forma de guiá-los para que os textos se tornem instigantes, e os alunos possam ter um maior interesse e, conseqüentemente, uma melhor interpretação.

Silva (1996) ressalta que uma nova proposta para o ensino da leitura só será eficaz se apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não haverá mudança concreta.

Metodologia

A fim de realizar essa pesquisa, elegeu-se como metodologia básica a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, pois os pesquisadores - bolsistas PIBID e orientadoras - buscaram teóricos para embasar sua investigação que se realizou através de um questionário, elaborado para que os alunos de oitava série do ensino fundamental e primeiro ano de ensino médio respondessem sobre o tema leitura.

Num primeiro momento, realizou-se um estudo para embasamento teórico a respeito de leitura, letramento e contexto escolar, a fim de melhor desenvolver o processo de leitura com os alunos e socializar a importância do ato de ler dentro da sala de aula. Após, em forma de pesquisa de campo, uma vez que os pesquisadores deslocaram-se até a escola, realizou-se a identificação das principais leituras dos alunos que irão ingressar no primeiro e segundo ano do ensino médio em 2011, através de um questionário estruturado com questões abertas. O questionário aplicado (anexo), nas aulas de português de um Colégio Estadual da cidade de Santa Maria/RS tinha como objetivo principal investigar, junto aos alunos, a respeito de seus temas preferidos de leitura e o porquê da preferência, entre outras questões.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, pois, analisaram-se os dados obtidos dos questionários. Para coletar esses dados, vários métodos e técnicas de pesquisa foram empregados, destacando-se: entrevista, questionário e análise documental. A abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter

como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade (MINAYO, 1999). Assim, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão.

Utilizou-se, também, a análise documental, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi de grande contribuição ao bom desenvolvimento da pesquisa. A fundamentação bibliográfica centrou-se nas contribuições teóricas de vários autores que publicaram artigos, livros, dissertações e teses sobre o trabalho docente. Conforme Martins (2000:30): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

Ao final, os dados coletados foram computados em forma de um relatório, a fim de fornecer materiais de estudo aos pesquisadores do PIBID que irão ingressar na sala de aula da escola pública supracitada, situada na Zona Leste de Santa Maria/RS em 2011, com o intuito de desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto com os alunos do ensino médio.

Resultados e discussão

A fim de identificar as principais leituras de interesse dos alunos ingressantes no ensino médio em 2011, aplicou-se um questionário que viabilizou o estudo a respeito de leitura e que será registrado na sequência deste trabalho. Na 8ª série do ensino fundamental, 88 alunos de duas turmas responderam ao questionário proposto pelos pesquisadores.

Dos alunos em análise, 68% responderam que possuem algum tipo de livro em casa e 65,30% utilizam sites da internet. 22,44% dos alunos não gostam de ler e 53,06% relataram que leem às vezes. Essa realidade configura-se nos estudos de Antunes (2010) que ressalta que a atividade

de leitura em sala de aula, muitas vezes, é convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças do professor. 12,5% mencionaram que não entendem o que leem e 41,66% dos respondentes compreendem o conteúdo lido apenas às vezes. Essa situação vem ao encontro do pensamento de Antunes (2010), pois essa declara que, com dificuldades de leitura, o aluno tem grande frustração na escola e isso, conseqüentemente, acarreta num aumento da evasão escolar. Esse percentual é alarmante e, provavelmente, deve-se ao fato que muitos professores planejam suas aulas a partir de textos fora da realidade/ contexto dos alunos. Para Kleiman (2000) o entendimento de um texto é um processo muito subjetivo, porque cada leitor traz consigo sua carga de experiência que determinará uma leitura para cada leitor (...).

49% dos questionados consideram o seu tempo dedicado à leitura suficiente. 28,57% responderam que costumam ler por obrigação, nesse caso, por exigência dos professores e 42,85% têm o hábito de ler para aumentar seus conhecimentos. Esse percentual é bem significativo e demonstra que os alunos têm 'sede' de leitura, mas necessitam de um educador que fuja dos métodos tradicionais e saiba fazer a interação entre autor-texto-leitor, nesse último item: o aluno. Além disso, 27,16% procuram ler um livro por iniciativa própria e 16% por indicação do professor. O professor de português, por sua vez, normalmente, indica leituras com o objetivo de propor uma interpretação limitada a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície de um texto. Isso já foi discutido por Antunes (2010) quando essa aponta para o desleixo de certos professores para com a compreensão global da leitura, uma vez que seria muito mais relevante dar prioridade a "elementos relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros" (Antunes 2010:28).

Tabela I - Respostas dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental:

	DIARIAMENTE	SEMANALMENTE	ANUALMENTE	NUNCA
Contos	1	3	13	26
Jornal	18	14	3	10
Revistas	8	15	9	10
Poesias		8	16	19
Livros de estudo	20	12	5	8
Textos na internet	16	14	6	9

Os dados revelam que jornais, revistas, livros de estudo e textos na internet são lidos, pela maioria dos alunos, diariamente e/ou semanalmente. Já, gêneros textuais como a poesia e o conto, são lidos com menos frequência. Silva (1996:12) escreve a respeito dos livros de estudos, entendidos também, como livros didáticos:

O vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade. De meio (que deveria ser), o livro didático passa a ser visto e usado como um fim em si mesmo. (...) principalmente por alçar (...) à condição de ponto de partida e ponto de chegada de todo conhecimento trabalhado em sala de aula. E essa forma, parasitária e paralisante, vai alimentando e cristalizando um conjunto de rotinas altamente prejudiciais ao processo educacional do professorado e do alunado (...)

Quando foram questionados a respeito de qual livro eles mais gostaram de ler e por qual motivo, muitos alunos responderam que não praticavam o hábito da leitura ou que não lembravam de algum livro até então lido. Alguns colocaram respostas que nada tinham a ver com o que foi solicitado conforme pode ser percebido através da transcrição da resposta de um dos alunos questionados: *“Pelo que li até hoje só as cartas que mandam que me acham lindo”*. A partir das palavras do referido aluno, pode-se notar a falta de seriedade com a leitura.

Por outro lado, outra constatação foi o fato de que alguns dos livros preferidos dos participantes se encontravam descontextualizados de sua faixa etária. Dentre as obras citadas pelos alunos podem-se destacar livros de literatura infantil como: *O Rei Leão, Os três porquinhos, O pequeno príncipe, Meu pé de laranja lima* etc.. Tais livros mencionados não condizem com as necessidades textuais do público de 12 a 14 anos. De acordo com Aguiar e Bordini (1993), a idade do leitor influencia seus interesses na leitura. A criança, o adolescente e o adulto sentem necessidade de lerem diferentes tipos de texto; esses interesses tendem a mudar no decorrer do amadurecimento desses indivíduos.

As autoras supracitadas citam o teórico Richard Bamberger ao mencionar que, na fase de pré-adolescência, os jovens estão em busca de sua identidade (personalidade) e tendem a se identificar com assuntos relacionados a histórias vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias de amor, aventuras temáticas que satisfazem as expectativas desses leitores através de enredos sensacionalistas (...). O gosto por esse tipo de leitura foi percebido, ao analisar as respostas de alguns alunos que dizem procurar livros para ler com personagens como vampiros, por exemplo, e temas de moda, terror, drogas e sexualidade, temas que se aproximam mais dos resultados da pesquisa de Bamberger.

O que fica evidente através dos dados coletados e discutidos acima é que alguns alunos sentiam prazer em ler quando crianças. Já, atualmente,

na adolescência, o prazer se transformou em um fardo para muitos. Assim, para que a leitura se torne um hábito prazeroso é necessário que sejam oferecidos livros próximos da realidade dos educandos, que abordem questões que lhes sejam relevantes, a fim de atender as suas expectativas e necessidades textuais.

Para finalizar a análise dos questionários realizados nas duas oitavas séries de ensino fundamental, verificou-se que a maioria dos alunos não costuma ler nas suas horas de folga. Os adolescentes preferem utilizar o computador ou assistir televisão, o que já era uma hipótese do grupo de pesquisadores a qual foi confirmada.

Na sequência será feita a discussão dos resultados do primeiro ano do ensino médio. 50 alunos foram questionados, sendo que participaram 34 alunos de uma turma e 16 alunos de outra. Do total desses alunos, 91,83% responderam que possuem livros em casa e 77,5% percorrem os sites de internet com regularidade. 21,95% não gostam de ler e 58,53% leem às vezes. 74,35 responderam que entendem o que leem. Percebe-se que, nesta faixa etária entre 14 e 18 anos, a maioria dos alunos entende que a leitura não é, apenas, a decodificação de códigos (signos), pois vai muito além da decifração do código linguístico ou de imagens. O leitor, aos desvendar as palavras, utiliza seus conhecimentos prévios para atribuir sentido aos enunciados dos diversos gêneros textuais, fazendo referência a sua própria realidade.

Segundo Kleiman (2007), para o leitor ter um maior aproveitamento da leitura, ou seja, buscar um sentido maior para o texto, ele precisará ativar alguns conhecimentos importantes. Dentre eles, a autora destaca: a) o conhecimento de mundo - aquele adquirido, pelo leitor, ao longo de sua experiência de vida, conquistada através de suas leituras, experiências e nos bancos escolares; b) o conhecimento linguístico – diz respeito ao reconhecimento dos vocábulos e seus sentidos possíveis dentro de um determinado contexto; c) o conhecimento textual – compreende a

capacidade de saber diferenciar diferentes tipos de textos e diferentes gêneros textuais. No decorrer desse processo, o professor deverá ser o orientador ou mediador entre texto e aluno.

72,5% dos alunos, ao serem questionados sobre o tempo dedicado à leitura, consideram-no insuficiente. 34,37% responderam que leem por obrigação e 53,12 realizam leitura para aumentar os seus conhecimentos. A maioria dos alunos procura ler por iniciativa própria. Porém, nas horas de folga, muitos preferem descansar ou assistir televisão. Os assuntos preferidos dos alunos de primeiro ano do ensino médio assemelham-se aos temas preferidos pelo oitavo ano do ensino fundamental.

Tabela II - Respostas de trinta e quatro alunos da primeira turma de primeiro ano do ensino médio.

	DIARIAMENTE	SEMANALMENTE	ANUALMENTE	NUNCA
Contos	2	2	12	9
Jornal	16	10	2	1
Revistas	4	13	6	2
Poesias	1	7	10	7
Livros de estudo	5	10	5	5
Textos na internet	17	6	3	1

Por meio da análise da Tabela II, percebe-se que os jornais, as revistas, os livros de estudo e os textos da internet são, novamente, lidos

com maior frequência. Assim como os contos e as poesias, que estão descontextualizados da realidade dos alunos, uma vez que não fazem parte do dia-a-dia do aluno.

A partir da análise do questionário, podemos inferir que os alunos questionados demonstram interesse pelo ato de ler, mas precisam ser direcionados para a leitura de textos/livros adequados e estimulados através de boas estratégias por parte do educador. Tais estratégias devem ser desenvolvidas a partir de textos inseridos em um contexto pertinente não só à realidade escolar; mas, principalmente, relevantes à vida social dos educandos, perpassados por temas passíveis de prender a atenção dos alunos e persuadi-los. Nesse sentido, a leitura dos textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações.

Considerações finais

A leitura é um instrumento que proporciona melhoria nas condições pessoais e sociais do ser humano, pois desenvolve a habilidade de compreender melhor o mundo que o cerca. Assim, cabe ao professor, em sala de aula, utilizar-se de estratégias, ou seja, propor atividades que desenvolvam o senso crítico e aprimore o uso da linguagem verbal, seja escrita ou oral. Conforme podemos observar pela análise dos questionários, a leitura não é a atividade preferida da maioria dos estudantes do último ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio.

Sendo assim, formar alunos críticos, torna-se um grande desafio, principalmente, quando há indisciplina que reflete na desmotivação, na desvalorização, no desleixo e na desconfiança no processo de aprendizagem de si e dos demais integrantes do grupo. Assim, faz-se necessário trabalhar essa questão, de uma forma vinculada à leitura, ou seja, fazer da leitura, não apenas a decodificação, mas um mecanismo de transformação da realidade,

em que ler deve tornar-se um ato de conhecimento e de descobertas de “novos mundos”, novas possibilidades e novas opções de escolha.

O projeto de formação de leitores desenvolvido pelo grupo PIBID trata-se de um trabalho de conscientização, de resgate de valores que envolvem várias dimensões da vida dos aprendizes. Por acreditar nisso, focaliza-se na prática da leitura e da interpretação, por ser um meio para atingir determinados fins, uma vez que aqueles que apresentam tal habilidade têm o poder da transformação pessoal e social.

Além disso, a prática constante da leitura contribui para a formação da criticidade do leitor em relação ao mundo que o rodeia. Só assim, acontece a transformação, surgindo um cidadão, sujeito de sua história. Nesse sentido, cabe à escola, como instituição que forma sujeitos sociais e constrói a moral e a ética, proporcionar aos alunos possibilidades para o exercício da compreensão, interpretação e cidadania.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória (1993). *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- ANTUNES, Irandé (2010). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo, Parábola Editorial.
- FREIRE, Paulo (2007). *Pedagogia do Oprimido*. 35 ed. São Paulo, Paz e Terra.
- KLEIMAN, Ângela & SIGNORINI, Inês (Org) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado das Letras.
- _____. (2004). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2º ed. Campinas-SP, Pontes.
- _____. (1999). *Oficina de Leitura e Prática*. Campinas, Pontes.
- _____. (2007). *Texto e Leitor*. Campinas, Pontes.
- _____. (2000). *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7º ed. Campinas, Pontes.

MARTINS, Gilberto de Andrade (2000) *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 2 ed. São Paulo, Atlas.

MINAYO. M. C. S.(1999) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (1996). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7ª ed. São Paulo, Cortez.

_____. (1996). *Livro didático: do ritual da passagem à ultrapassagem*. Em Aberto, ano 16 n° 69, jan./mar., pp. 11-15.

Data de recebimento: 26/01/2011

Data de aprovação: 20/04/2011

Anexo

1) Questionário aplicado aos alunos de oitava série do ensino fundamental e primeiro ano de ensino médio do Colégio Estadual Rômulo Zanchi.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

Marque com um "x"

1) Você tem livros em casa?

() Sim () Não () N° aproximadamente de volumes

2) Você tem internet em casa? () Sim () Não

3) Você gosta de ler? () Sim () Não () Às vezes

4) Você entende o que lê () Sim () Não () Às vezes

5) Ao deparar-se com um livro, uma revista ou um jornal, você costuma:

() ler apenas a introdução () parar na metade () ler até o final

() só olhar a capa e/ou as figuras

6) Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

() Suficiente () Insuficiente

7) Você costuma ler:

() Por obrigação () Para aumentar os seus conhecimentos

() Por prazer

8) Onde você costuma ler:

() Na escola () Em casa () Não lê

Responda com suas palavras

1) Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

R.: _____

Porque: _____

Numere corretamente

1) Numere de acordo com a sua preferência de leitura:

() Aventura

() Romance

() Policial

() Texto dramático

() Poesia

() Terror

() Outro _____

2) Numere de acordo com os seus temas preferidos:

() Amor

() Amizade

() Adolescência

() Drogas

() Outro _____

3) Liste nomes de livros que você já leu e/ou gostaria de ler:

R.: _____

ASSINALE COM "X" duas alternativas que indicam o seu jeito de ler

1) Você procura um livro para ler:

- () por iniciativa própria
 () por indicação do professor
 () pelo título ou nome do livro
 () pela capa e figuras
 () outro jeito: _____

2) Nas suas horas de folga o que você costuma fazer:

- () assistir TV
 () ler
 () praticar esporte
 () descansar
 () outra coisa: _____

ASSINALE COM "X" a frequência com que você lê os materiais abaixo:

	DIARIAMENTE	SEMANALMENTE	ANUALMENTE	NUNCA
Contos				
Jornal				
Revistas				
Poesias				
Livros de estudo				
Textos na internet				

A INTERTEXTUALIDADE QUE PERMEIA O FANTÁSTICO: UMA REALIDADE DA *ERÊNDIRA* DE GARCIA MÁRQUEZ

Elilson Gomes do Nascimento;

Renato Mendonça Neves¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Um texto apresenta relações dialógicas materializadas, implícitas ou explícitas, com outros textos e autores, com fatos históricos, sociais e, ainda, pode estabelecer um diálogo dentro de si mesmo, na obra de um mesmo autor. O objetivo deste trabalho é analisar os processos de intertextualidade e intratextualidade que demarcam o realismo fantástico de Gabriel García Márquez, utilizando para tal, trechos do conto *A Incrível e Triste História da Cândida Erêndira e sua Avó Desalmada*, construídos a partir dessas estratégias textuais-discursivas, partindo das leituras de Brait (2006), Barros e Fiorin (2005), Koch (2004) e Fiorin (2006), principais referenciais teóricos neste estudo.

Palavras-chave: intertextualidade; intratextualidade; Erêndira; realismo fantástico.

Abstract: A text presents materialized dialogical relations, implicit or explicit, with other texts and authors, with historical or social facts, and it can even establish a dialogue with itself, within the work of the same author. This article aims to analyse the processes of inter and intratextuality that appear in Garcia Marquez's magic realism. To do so, we will use excerpts of his short story *A Incrível e Triste História da Cândida Erêndira e sua Avó Desalmada*, analysing them based on Brait (2006), Barros and Fiorin (2005), Koch (2004) and Fiorin (2006), our main theoretical references for this study.

Keywords: intertextuality; intratextuality; Erêndira; magic realism.

1. Este artigo foi parte da avaliação das disciplinas de Linguística I e Leitura e Produção de Texto Acadêmico, ministradas, respectivamente, pela Prof^a Dr^a Karina Falcone e pela Prof^a Dr^a Siane Góis, no curso de graduação em Letras, 1º período, 2010.2, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Introdução

Neste trabalho, discorreremos acerca da intertextualidade e intratextualidade que permeiam a obra de Gabriel García Márquez, tomando como objeto de análise o conto “A Incrível e Triste História da Cândida Erêndira e sua Avó Desalmada”, que intitula uma coletânea de contos do autor. Márquez é reconhecido mundialmente pelo realismo fantástico que apresenta nos textos. Seu modo narrativo tem inspiração em sua infância, no modo como os avós compartilhavam fatos e narravam estórias. O escritor colombiano incorporou, pois, um jeito distinto de retratar a realidade: através do fantástico. Assim, embora afirme que um romance é uma representação cifrada do real, parte da ideia de que a realidade textual se apoia na realidade da vida. Sua escrita é caracterizada pelos processos de inter e intratextualidade; num mesmo universo fantástico paralelo à realidade, obras e personagens se interligam através de um fio condutor meticulosamente estruturado.

O conceito de intertextualidade foi impulsionado pelos estudos bakhtinianos sobre as relações constitutivas entre textos. O termo, contudo, nunca foi utilizado pelo próprio Bakhtin. Foi Júlia Kristeva, uma semioticista que traduziu Bakhtin para o francês, quem atribuiu o termo ao autor russo, em 1967.

Dada a importância dos estudos do filósofo da linguagem, desde então vários estudiosos passaram a abordar a questão da intertextualidade. É o caso de Koch (2004), Barros e Fiorin (2005), além de Brait (2006) e Fiorin (2006), que foram utilizados para a construção deste artigo.

A partir de tais leituras, procuramos observar a aplicabilidade dos conceitos na escrita do colombiano Gabriel García Márquez, particularmente no conto da *Erêndira*, verificando o quão são fundamentais na observação do estilo do autor, que articula de maneira bem urdida as suas obras, além de manter diálogos com textos universais, como a Bíblia, e

incorporar elementos e personalidades da história e cultura colombianas no desenrolar dos textos.

Fundamentação teórica

Para chegar ao conceito de intertextualidade, é preciso antes definir dialogismo, conceito-base em Bakhtin. Fiorin (2006) o trata como o modo fundamental de funcionamento da linguagem, seu princípio constitutivo. Para Bakhtin, “não se pode realmente ter a experiência do dado puro” (1993, apud FIORIN, 2006), uma vez que todo fato da realidade encontra-se envolto em linguagem. Logo, o acesso que temos à realidade não é direto, mas ocorre mediante a linguagem. Dessa forma, o que temos são discursos da realidade, manifestados em enunciados. Quando se é considerado seu sentido, esses enunciados estabelecem uma relação dialógica entre si (BAKHTIN, 2003), seja por confronto ou complementação. Nenhum enunciado ou discurso está isolado, pois é através da ligação entre eles que a realidade se materializa.

Em Bakhtin, os conceitos de enunciado, texto e discurso não foram firmemente definidos, mantendo-se inacabados (BRAIT, 2006). Enunciado e texto, para o autor, mantêm-se muito semelhantes: ambos são únicos e irreproduzíveis; ambos têm acabamento; ambos têm autor. O que os difere, então? Segundo o autor russo, o texto é a manifestação concreta do enunciado. O enunciado é o puro dialogismo, formando uma relação de sentido. Ele não existe fora da relação dialógica, pois este é seu princípio constitutivo. Já o texto pode ser visto fora do dialogismo, desde que não se lhe atribua sentido, uma vez que o sentido só existe nas relações dialógicas. Enquanto isso, o discurso é visto como “uma posição social considerada fora das relações dialógicas, vista como uma identidade” (FIORIN, 2006: 181). A intertextualidade, por sua vez, é um processo dialógico que se configura a partir da relação estabelecida entre dois textos distintos. Contudo, ocorreu

um entendimento hermético quanto ao tema, pois acabou se afirmando que qualquer relação dialógica seria intertextualidade. Isto se deu através da mistura entre os conceitos de “texto” e “enunciado” nas traduções, embora o próprio Bakhtin diferenciava-os como duas ideias particulares.

Toda relação de sentido é intrinsecamente interdiscursiva (FIORIN, 2006:181). A intertextualidade, contudo, é apenas a relação de discursos que se manifesta em texto. Logo, toda intertextualidade é também interdiscursividade: o intertexto pode ser definido como o interdiscurso que se materializou textualmente. Fato é que a intertextualidade trata-se de um fenômeno em que um texto mostra, no fio de sua composição, a voz, o discurso de outro texto.

Em outras palavras, a intertextualidade ocorre a partir da presença, em um texto, de um intertexto anteriormente produzido e que compreende a memória sócio-discursiva dos interlocutores (KOCH, 2004). Ainda de acordo com Koch (2004), deve-se tratar de dois tipos de intertextualidade: explícita e implícita. A intertextualidade é de caráter explícito quando, dentro do texto, é efetivada uma menção direta a outro texto, como ocorre em resenhas, resumos e citações, para citar alguns exemplos. Já a intertextualidade implícita se caracteriza quando a fonte não é mencionada de forma direta, esperando-se que o leitor possa reconhecer o diálogo mediante seu conhecimento de mundo.

É importante salientar ainda que Bakhtin (1993 *apud* FIORIN, 2006) também nos fala das relações que existem dentro dos textos, de quando duas vozes são exaltadas no interior do texto. Tal processo se intitula intratextualidade. Em linhas gerais, a intertextualidade trata da relação em que um autor “A” estabelece em seu texto com outro texto de um autor “B”, enquanto o processo de intratextualidade descreve a relação que um autor “A” estabelece consigo. Porém, torna-se necessário que relembremos os conceitos fundamentais do dialogismo, quando Bakhtin afirma que a voz de um mesmo autor, quando transposta em obras diferentes, sofre modi-

ficações de ordem enunciativa. Segundo tal ponto de análise, fica evidente que a intratextualidade é inerente à intertextualidade, está inserida nela.

Tal fundamentação pode ser exemplificada considerando-se a estrutura textual de García Márquez. No conto da *Erêndira*, que será analisado a seguir, nota-se que o autor apresenta, em rápidas passagens, personagens que aparecem em outros textos de sua autoria, como também incorpora elementos históricos, culturais e outras obras no desenrolar da trama. Na maior parte, esses elementos intertextuais nem se confrontam diretamente com as personagens do conto, mas pertencem ao mesmo lugar da narrativa, ao mesmo universo realista-fantástico. Verifica-se, pois, um círculo intratextual que rege as obras do escritor colombiano somado à constante intertextualidade, que constituem uma evidência estilística.

Análise dos dados

Buscamos observar, no conto *A Incrível e Triste História da Cãndida Erêndira e sua Avó Desalmada*, como a intertextualidade é fundamental na construção e análise da obra de Gabriel García Márquez.

Márquez desenvolve sua literatura a partir de uma forma peculiar em que consegue constituir uma continuidade a cada obra escrita. Em seus textos, o cenário é, muitas vezes, semelhante, onde as personagens, seja na cidade fictícia de Macondo ou em seus entornos, estão envoltas pelo deserto, pelos lamaçais ao sul, pelo mar ao norte, pelos charcos de salitre. Macondo é uma reinvenção que o autor colombiano fez de sua própria cidade natal, Aracataca, que apresenta localização e características geográficas semelhantes à cidade fantástica. Fato é que, inúmeras vezes, o deserto promove o encontro das personagens em distintas obras. Vejamos, pois, como isso ocorre em passagens do conto da *Erêndira* que exemplificam nossa análise.

Um importante exemplo da intratextualidade presente no conto é a constante menção ao Senador Onésimo Sanchez, personagem que representa o poder local. Trata-se de uma personagem central de outro conto de García Márquez intitulado *Morte Constante para Além do Amor*. No conto analisado, o Senador é citado ao longo da saga de Erêndira e sua avó pelo deserto. Uma dessas alusões ocorre quando Ulisses, personagem do conto que mantém um romance com Erêndira, percorre o deserto em busca de notícias da jovem.

Exemplo 1:

Viajou pelo deserto o resto da noite, e ao amanhecer perguntou, nos povoados e rancharias, qual era o rumo de Erêndira, mas ninguém lhe dava informação. Por fim, informaram-no de que andava atrás da comitiva eleitoral do Senador Onésimo Sanchez, e que este deva estar, naquele dia, em Nova Castela. (MÁRQUEZ, 1998:131).

Outro ponto essencial para a observação do cruzamento de personagens e cenas em diferentes trechos na *Erêndira* é quando o autor se coloca em primeira pessoa. Gabriel García Márquez, narrador onisciente, mergulha na estória como uma personagem que observa e descreve. Ao chegar ao povoado e assistir às festividades promovidas pelo turismo sexual de Erêndira no deserto, ele reconhece a multidão.

Exemplo 2:

Entre a multidão de apátridas e espertalhões estava Blacaman, o Bom, trepado em uma mesa, pedindo uma cobra de verdade para experimentar, na própria carne, um antídoto de sua invenção. Estava a mulher, que se convertera em aranha por desobedecer a seus pais, e que por cinquenta centavos se deixava tocar para que vissem que não era logro, e respondia às perguntas que quisessem fazer sobre sua desgraça (MÁRQUEZ, 1998:142).

Blacaman, o bom vendedor de Milagres é um conto de García Márquez em que a cena descrita acima aparece de forma idêntica. A mulher que se converteu em aranha é uma personagem que surge no livro *Cem Anos de Solidão*, obra de 1967, e reaparece no conto da *Erêndira* e da mesma maneira no conto *Um Senhor muito Velho com umas asas enormes*, ambos lançados em 1972 num único livro. É como se o tempo das obras estivesse em suspensão, ocorresse simultaneamente. *Erêndira*, aliás, também é citada implicitamente no livro *Cem Anos de Solidão* quando a personagem Aureliano deita-se com uma mulata adolescente com “tetazinhas de cadela” que está se prostituindo numa caravana pelo deserto.

Exemplo 3

Dois anos antes, muito longe dali, havia adormecido sem apagar a vela e tinha acordado rodeada pelo fogo. A casa onde vivia com a avó, que a havia criado, ficou reduzida a cinzas. Desde então, a avó a levava de povoado em povoado, deitando-a por vinte centavos, a pagar o valor da casa incendiada. (MÁRQUEZ, 2002:33).

Vale salientar que a personagem *Erêndira* é descrita de maneira equivalente nas duas obras: “Não disse uma palavra enquanto não calculou seu valor. – Ainda é muito verde - disse então, *tem tetinhas de cadela*” (grifo nosso. MÁRQUEZ, 1998:100).

Esse diálogo interdiscursivo entre as duas obras, *Cem Anos de Solidão* e *A Incrível e triste história da Cândida Erêndira e sua Avó desalmada* é comprovado pela seguinte passagem do conto da *Erêndira*, que constitui o seguinte exemplo.

Exemplo 4

Cansada pelos rudes trabalhos do dia, *Erêndira* não teve ânimo para despir-se e se atirou na cama. Pouco depois, o vento de sua desgraça meteu no quarto como uma matilha de cães e derrubou

o candelabro contra as cortinas. Ao amanhecer, quando afinal o vento acabou, começaram a cair umas gotas grossas e espaçadas de chuva, que apagaram as últimas brasas e endureceram as cinzas fumegantes da mansão. (...) Quando a avó se convenceu de que muita pouca coisa ficara intacta entre os escombros, olhou a neta com pena sincera. – Minha pobre pequena – suspirou. – Você não terá vida bastante para me pagar este prejuízo. (MÁRQUEZ, 1998:99-100).

No conto da *Erêndira*, aparece uma marca intertextual de Márquez que surge pela assimilação que o autor faz da cultura de seu país, conjugando personagens fictícios com personalidades reais, partindo do pressuposto de que a realidade textual tem apoio na realidade da vida. Isso ocorre quando, em dado momento do conto, coloca-se instantaneamente em primeira pessoa: “Eu as conheci por essa época, que foi a de maior esplendor, embora não tivesse de pesquisar os pormenores de sua vida senão muitos anos depois, quando Rafael Escalona revelou, em uma canção, o fim terrível do drama e achei bom para contá-lo” (MÁRQUEZ, 1998:141). Mergulhando no conto como um andarilho do deserto, o escritor nos fala do momento em que se deparou com Erêndira e sua avó, suas próprias criações, adicionando a informação de que só escrevera sobre a história das duas em outros tempos, quando soubera de seu trágico fim a partir de uma canção de Rafael Escalona. Trata-se de um dos maiores compositores da música popular colombiana e que sempre foi uma figura presente na vida de García Márquez, fato que pode ser comprovado em sua autobiografia intitulada *Viver para Contá-la*. Sendo assim, o autor nos dá pistas de que o pré-texto do conto da *Erêndira* pode ser uma canção de Escalona, ou seja, a gênese desta criação literária pode ter seu lugar na cultura oral. Ao mesmo tempo, outra hipótese é a alusão a Rafael Escalona pode ser apenas uma recriação da realidade.

Márquez também efetiva a transformação de figuras reais da história em personagens literários. É o caso de Francis Drake, um corsário inglês que, no século XVI, saqueava a região do Caribe, a qual coincide com a geografia dos textos. Há uma passagem no conto em que Erêndira e seu amante, Ulisses, estão fugindo da avó numa camioneta. Enquanto são perseguidos, a menina apanha uma arma que está no porta-luvas com o intuito de disparar, quando Ulisses diz: “Não atira. (...) Era de Francis Drake” (MÁRQUEZ, 1998:140), denotando assim o valor simbólico do objeto, guardado por uma tradição. Drake é amplamente citado na obra *Cem Anos de Solidão*, nesse caso, diretamente relacionado com a história das personagens.

É importante, também, ilustrar com trechos do conto analisado a relação dialógica que Márquez estreita com textos de valor universal, como a Bíblia, comumente aludida em sua literatura. No conto, o Holandês, pai da personagem Ulisses, é descrito como um leitor do Livro Sagrado: “O holandês apareceu na porta da oficina acendendo o cachimbo de marinheiro, e com a Bíblia descosturada em baixo do braço. (...) Depois, abriu a Bíblia ao acaso e recitou trechos salteados” (MÁRQUEZ, 1998:130).

Numa de suas falas, Ulisses tenta explicar à Erêndira como é o mar, comparando-o em sua imensidade ao deserto, mas ressaltando que, em vez de areia, é constituído por água. Então, a menina conclui que não se pode caminhar, quando Ulisses complementa: “Meu pai conheceu um homem que podia, mas faz muito tempo” (MÁRQUEZ, 1998:115). Com a informação de que o pai de Ulisses é leitor da Bíblia, podemos perceber que o autor estabelece uma tríade intertextual na voz do garoto, em que também aparece, implicitamente, a voz do pai (que lhe repassou a estória) e a própria Bíblia, já que se pode inferir que o menino menciona a passagem em que Jesus Cristo anda sobre as águas.

Um segundo texto religioso também recebe destaque no conto. Há uma parte em que a avó, prostituindo a neta em territórios comandados

por missionários, perde a tutela da menina para os católicos. Assim, tenta resgatá-la a todo custo e, ao pedir auxílio ao prefeito da cidade, ouve: “Eu não posso fazer nada (...), os padrezinhos, de acordo com a *Concordata*, têm direito de ficar com a menina até que seja maior de idade” (grifo nosso. MÁRQUEZ, 1998:120). Uma concordata designa um acordo entre a Igreja Católica e um Estado. Na Colômbia, a primeira concordata data de 1887, havendo outras posteriores que não alteram o texto original significativamente. Segundo Fernán González (2005), pela concordata de 1887 “se reconoce luego la libertad de la Iglesia frente al poder civil, que se expresa en la posibilidad de libre ejercicio de su autoridad espiritual y de su jurisdicción eclesiástica².” Em outras palavras, a Igreja católica tinha pleno domínio em suas terras, e o Estado não poderia interferir. Então, verifica-se, na voz do autor, um paralelo bem traçado com a realidade histórica, utilizando o documento na narrativa com o valor que de fato possuiu na vida real. Nesse ponto, pode estar ressaltando uma discussão quanto ao poder que a religião exerce sobre a sociedade, já que não se desprende do contexto social, mas tem na realidade do meio que o cerca um dos pilares para sua (re)criação fantástica. Somado a esse vínculo constante traçado entre a literatura e o mundo real, está o círculo intratextual que conduz sua obra além dos diálogos com outros textos que compõem um efeito de individualização literária, uma de suas marcas de estilo.

Considerações finais

A análise do conto da *Eréndira* nos permite demonstrar a importância dos processos intertextuais na construção literária de Gabriel García Márquez. Os exemplos citados representam não só o diálogo constante

2. Traduzindo livremente: “se reconhece logo a liberdade da Igreja frente ao poder civil, que se expressa na possibilidade de livre exercício de sua autoridade espiritual e de sua jurisdição eclesiástica.”

que o autor trava com sua própria obra, mas também um vínculo entre as verdades sociais (a política, a história e a cultura), tendo em vista que Márquez recria a realidade, mas não se desprende dela por completo. Onésimo Sanchez como o poder local, Francis Drake aludindo à história do país, a Concordata como a influência da religião: todos são exemplos intertextuais através dos quais o autor mantém-se atrelado ao seu contexto social. Enquanto isso, a passagem de personagens como Blacaman e a própria Erêndira por outros títulos do autor demonstra como cada obra está intimamente ligada às demais. Através da intertextualidade, Márquez cria um universo coeso entre a realidade literária e a realidade da vida.

Infere-se, assim, que os conceitos de intertextualidade são pilares básicos da estrutura de Márquez e que o conto da *Erêndira* constitui um ótimo exemplo de como o processo intertextual molda a literatura do escritor colombiano.

Por fim, percebe-se o quanto a aplicação dos conceitos dialógicos de inter e intratextualidade são relevantes na análise da obra, para que se possa compreender a estrutura do conto em suas sutilezas, bem como as marcas de estilo do escritor. Desse modo, a análise deve ser o ponto de partida para uma pesquisa que pode ser continuada nas demais obras de Márquez, explorando outros aspectos composicionais e, ampliada a obras de outros autores, possibilitando perceber como os mesmos podem manter diálogos com o autor da *Erêndira*.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GONZALEZ, Fernán E. El concordado de 1887: los antecedentes, las negociaciones y el contenido del Tratado con la Santa Sede. *Credencial Historia*, Bogotá, n. 41, maio 1993. Disponível em: < <http://bit.ly/gyfi7C> >. Acessado em: 04 abr. 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *A incrível e triste história da cândida Erêndira e sua avó desalmada*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. *Viver para contá-la*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

RAMOS JUNIOR, Dernival Venancio. *Narrativa e Geografia no Caribe colombiano (1962-1984)*. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/4251>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

Data de recebimento: 29/04/2011

Data de aprovação: 24/06/2011

“FAZER UM RESUMO, MAS COMO?”

Elisa Cristina Amorim Ferreira¹

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo: O resumo é um dos gêneros mais solicitados na academia, apresentando-se em dois tipos: *síntese* e *planejamento de trabalho acadêmico*. A partir dessa constatação, objetivamos com este trabalho comparar os dois tipos do gênero. Os fundamentos teóricos apoiam-se em Bronckart (1997), Guimarães Silva e Da Mata (2002), Machado (2004 e 2010), Medeiros (2003), Motta-Roth e Hendges (2010). A metodologia de base qualitativa segue os procedimentos dos trabalhos documentais de comparação. Os resultados apontam que os resumos, embora apresentem semelhanças, exibem diferenças relevantes, em relação à situação de produção, objetivos, posicionamento dos interlocutores, entre outras. Consideramos importante ensinar esse gênero no ensino superior, focalizando as funções desses dois tipos de resumo.

Palavras-chave: Gêneros textuais acadêmicos; Resumo síntese; Resumo de planejamento de trabalho acadêmico.

Abstract: The abstract is one of the most requested genres in the academy, being presented in two different types: synthesis and academic working plan. Due to this fact, in this paper we aim at comparing the two types of genre previously mentioned. The theoretical framework is based on Bronckart (1997), Guimarães Silva & Da Mata (2002), Machado (2004, 2010), Medeiros (2003), Motta-Roth & Hendges (2010). The qualitative methodology follows the procedures of documentary works of comparison. The results indicate that although the

1. Este trabalho materializa as discussões realizadas no âmbito do PET Letras, durante a preparação do curso de extensão *Do resumo à exposição oral: funcionamento linguístico, textual e discursivo de gêneros acadêmicos*, oferecido aos petianos da UFCG em 2010. Agradecemos à professora Elizabeth Maria da Silva, colaboradora do curso, às petianas Nayara Araujo Duarte e Anna Raphaella de Lima, que, juntamente com a autora, ministraram, sob a supervisão da Professora Denise Lino de Araújo, as aulas do curso citado. Este trabalho também decorre dos trabalhos realizados no grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

abstracts have similarities, they also show relevant differences regarding their production, objectives, the theorist's point of view, among others. We consider important to teach this kind of genre in higher education, focusing on the functions of these two types of abstract.

Keywords: Academic text genres; Synthesis abstract; Academic working plan abstract.

Introdução

Os gêneros textuais são materializações linguísticas que apresentam características sociocomunicativas demonstradas por conteúdos, funções, composições, esferas, estilos e interlocutores específicos. Na esfera acadêmica, um dos gêneros mais solicitados, tanto por professores quanto por membros de comunidades científicas, é o *resumo*, que se apresenta em dois tipos distintos com características peculiares a cada um deles, a saber: *resumo síntese* e *resumo de planejamento de trabalho acadêmico*. Em contraponto, contudo, à necessidade e cobrança de produção, verificamos a falta de ensino mais sistemático dos resumos acadêmicos, devido a poucos modelos descritivos do segundo tipo de resumo que apresentem procedimentos didáticos que possam orientar o graduando no processo de escritura. Com isso, os graduandos são levados a desenvolverem um trabalho quase intuitivo de aprendizado do gênero.

A partir dessas observações, objetivamos comparar os dois tipos do gênero resumo acadêmico, apresentando suas semelhanças e diferenças tendo em vista contribuir para o estudo do gênero e para a posterior construção de modelo didático de referência que possa orientar o graduando a produzir ambas as versões com competência. Os fundamentos teóricos utilizados recuperam os estudos de Bronckart (1997), Guimarães Silva e Da Mata (2002), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2004 e 2010), Medeiros (2003), Motta-Roth e Hedges (2010), entre outros.

Procedimentos metodológicos

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de sua mensuração. Concordamos, assim, com Bortoni-Ricardo (2008) ao afirmar que essa forma de pesquisa não busca testar relações entre fenômenos ou criar leis universais, mas sim entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados num contexto. Dentro do paradigma interpretativista exploratório, a pesquisa aqui delineada estabelece-se no âmbito dos trabalhos documentais de comparação (Cf. Le Goff, 1990; Santaella, 2001).

O *corpus* analisado nesta investigação é constituído por dezesseis exemplares de resumos, tanto síntese quanto de planejamento de trabalho acadêmico, coletados em anais de congressos científicos (impresos e midiáticos) e em manuais voltados ao ensino de escrita na graduação, dos quais dois são apresentados neste artigo, por serem considerados representativos do *corpus* como um todo e, conseqüentemente, das exposições que fizemos.

Síntese dos fundamentos teóricos

Conforme a teoria interacionista sociodiscursiva fundamentada em Bronckart (1997), as atividades e as produções de linguagem num ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. Nessa perspectiva, gêneros textuais seriam, segundo as palavras de Marcuschi (2008), textos materializados em situações recorrentes e que exibem “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnica” (Marcuschi, 2008:155).

O resumo, tido como gênero, é exemplo de práticas de linguagem com particularidades no que diz respeito à esfera comunicativa de circulação, funções, objetivos, estilos, entre outras, podendo ser definido, de acordo como Machado (2004), como um dos gêneros mais importantes no meio escolar e acadêmico, devido a sua constante solicitação pelos professores aos alunos. Além do mais, as capacidades necessárias para a produção desse gênero são necessárias, também, para a produção de outros gêneros de igual importância na academia: resenha e artigos científicos, por exemplo. Isso porque envolve habilidades não só relativas à escrita, mas também à leitura compreensiva.

Numa perspectiva mais cognitiva, *resumir* seria depreender as seqüências maiores do tema global de um texto-base e realizar o processo mental de sumarização das informações, através do uso de macrorregras: apagamento, substituição, generalização e construção.

Assim, na produção de um resumo, o autor realiza, mesmo que intuitivamente, estratégias/regras de redução de informação semântica, de apagamento e substituição que levam em consideração uma série de fatores contextuais. As primeiras seriam seletivas e as segundas seriam construtivas podendo dar-se por meio de táticas de generalização e/ou construção. O processo de resumir, ou seja, implica um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário.

Além das ações de relacionadas à leitura e às macrorregras do resumir, a produção do resumo envolve também uma retextualização, isto é, a produção de “um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.” (Matencio, 2002:111).

Especificamente quando ao resumo acadêmico de síntese (também denominado escolar) temos, segundo Schneuwly e Dolz (2004), um trabalho de injunção semanticamente paradoxal, no qual o autor precisa

“dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer” (op.cit.:88), seguido por uma atividade complexa de paráfrase, “por meio da qual o ‘resumidor’ revive, em seu resumo, a ‘dramatização discursiva’ construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem”. (op.cit.:88).

Em relação ao resumo acadêmico de planejamento de trabalho, poucos são os estudos que o abordam, no entanto, podemos nos referir à pesquisa de Guimarães Silva e Da Mata (2002). De acordo com as autoras, esse resumo ou *abstract* é um gênero produzido e consumido na comunidade acadêmica e tem por finalidade apresentar brevemente aspectos de uma pesquisa, ou seja, informações de cunho teórico-metodológico, objetivo, por exemplo.

Postas essas breves considerações, salientamos ainda que, devido à relativa (e não completa) estabilidade dos gêneros textuais, é importante definir, não só para o aluno, mas também para o professor, “as características do gênero resumo, determinadas pelo seu contexto de produção, fornecendo, assim, subsídios teórico-metodológicos para a construção de intervenções didático-pedagógicas mais eficientes” (Guimarães Silva, Da Mata, 2002:124). Uma das formas de defini-las, independente do tipo de resumo acadêmico de que tratamos, é a partir de modelos didáticos de referência do gênero que são construídos a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero. Isso porque nessa análise observam-se as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilização desses conteúdos, a construção composicional característica do gênero e o seu estilo particular. O que permite “a visualização das dimensões constitutivas do gênero” (Machado e Cristovão, 2009:135).

Análise

Em função do propósito comunicativo do produtor do resumo e da natureza do texto-fonte, por exemplo, surgem, na acadêmica, diversos gêneros. Dois desses gêneros são os que nos propomos a analisar neste artigo: resumo síntese e resumo de planejamento de trabalho acadêmico.

Resumo síntese

Inicialmente, observemos um resumo produzido tendo por base o artigo “A cultura da paz” de Leonardo Boff²:

Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Fonte: MACHADO, Anna Rachel. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

2. Ver anexo 1.

O resumo síntese pertencente ao domínio da comunidade acadêmica resulta, como dissemos, de uma atividade de retextualização de um outro gênero, os mais comuns são: artigos científicos, artigos de opinião, monografias, livros e capítulos. Isso é, o resumo síntese é um gênero produzido a partir da sumarização das ideias de um texto-base, correspondendo a uma atividade que vincula leitura e escrita, já que atesta a compreensão do escritor do resumo sobre o texto lido. Em outras palavras, é uma apresentação concisa dos conteúdos/ideias mais importantes de outro texto, com o objetivo de informar ao leitor sobre esses conteúdos. Assim, no caso de uma artigo de opinião (“A cultura da paz”), o resumo apresentará seus aspectos mais essenciais, a saber: tese do autor do texto base e os respectivos argumentos que a sustentam, além da conclusão a qual esse mesmo autor chegou.

Ainda quanto ao conteúdo, notamos a ausência de detalhes presentes no texto base, assim como a falta de cópias de trechos. Não há, ainda, marcas de opinião do autor do resumo, fato que nos remete a outro aspecto interessante e caracterizador desse tipo de resumo: o gerenciamento de vozes.

Conforme Machado (2010), no resumo síntese, temos um enunciador que não corresponde ao autor do texto original, ou seja, como podemos observar no exemplo analisado, há uma distinção entre o autor do resumo e do texto resumido. Enquanto ao primeiro não se faz referência no resumo, ao segundo se faz menção em diferentes partes do texto e de diferentes formas, além de indicações de suas ações marcadas linguisticamente. Temos, portanto, o que Matencio (2002) denomina de gerenciamento de vozes, este realidade a partir de estratégias com multifunções, já que pode articular as proposições e macroestruturas do texto-base e do resumo, manifestar o ponto de vista do autor do texto-base no resumo, estabelecer a interlocução com o leitor do resumo, velar a presença, opiniões e ações do autor do resumo.

Nota-se ainda que esse tipo de resumo apresenta menções à própria obra resumida, como título e, por vezes, ano e veículo/suporte de publicação.

Voltando ao texto podemos demarcar algumas dessas especificações:

Leonardo Boff inicia o artigo "A cultura da paz" apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Fonte: MACHADO, Anna Rachel. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Referência ao autor do texto resumido

Indicação de ações realizadas pelo autor do texto resumido

Menção ao texto resumido

Tese do texto resumido

Argumentos apresentados pelo autor do texto resumido para defender sua tese

Conclusão do autor do texto resumido

Entre os alunos, o resumo síntese se sobressai como o mais conhecido e realizado. Todavia, muitos discentes, ao produzirem esse tipo de resumo, de maneira às vezes intuitiva, negligenciam algumas dessas

particularidades tais como a exposição da conclusão do texto resumido, a constante referência a este texto inicial e ao seu autor ou ainda, o que é bem comum, confundem informações primárias com informações secundárias. As primeiras são relevantes na produção do resumo e as segundas descartáveis.

Como atividade acadêmica, esse resumo permite ao professor avaliar a compreensão global do texto lido e, na escrita, o desenvolvimento das ideias e a articulação entre elas no texto produzido. Pois, segundo Medeiros (2003), “um leitor que é capaz de resumir um texto com suas próprias palavras demonstra ter compreendido as ideias nele expostas” (op.cit.:151).

Resumo de planejamento de trabalho acadêmico

Vejamos, agora, um exemplar de resumo de planejamento de trabalho acadêmico retirado de um site de publicação de artigos científicos:

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NAS ARRITMIAS CARDÍACAS

SILVA, Aline Rodrigues da

RESUMO: As arritmias cardíacas são decorrentes de um funcionamento anormal do sistema elétrico e da automaticidade do coração, refletindo distúrbios na frequência e/ou ritmo cardíaco regular. Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar que as finalidades da assistência de enfermagem consistem no cuidado cardíaco, regulação hemodinâmica, manejo de medicamento, oxigenioterapia, monitorização respiratória e monitorização dos sinais vitais. Uma vez que, quando for necessária a utilização de dispositivos como, os desfibriladores automáticos implantáveis (DAÍ) e os cardioversores-desfibriladores implantáveis (CDI) deve-se explicar ao paciente e a família a razão do implante, fornecendo apoio e segurança quanto ao procedimento cirúrgico e enquanto estiver realizando avaliações e administrando o tratamento. O método utilizado foi uma revisão bibliográfica, chegando-se a conclusão de que apesar de algumas arritmias serem benignas e assintomáticas outras impõem sério risco de vida exigindo do enfermeiro total dedicação e precisão da sua assistência.

PALAVRAS-CHAVE: Arritmias cardíacas, cardioversão / desfibrilação, cuidados de enfermagem.

Fonte: SILVA, Aline Rodrigues da. *Assistência de enfermagem nas arritmias cardíacas*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3451/1/ASSISTÊNCIA-DE-ENFERMAGEM-NAS-ARRITMIAS-CARDIACAS/>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

Nesse segundo caso, temos o resumo que se apresenta como planejamento de um trabalho acadêmico, sendo atividade de escrita presente na iniciação científica. Esse tipo de resumo, também denominado *abstract* ou ainda resumo acadêmico-científico, originalmente se constituiu como parte inicial de um texto maior (artigos científicos, monografias, teses etc), entretanto, “começa a se fixar como gênero autônomo, uma vez que aparecem desligados dos gêneros a que pertenciam originalmente” (Machado, 2010:160). Independente de estar ligado ou não ao gênero

base, observamos que o resumo de planejamento de trabalho acadêmico é produzido pelo próprio autor do texto resumido, isto é, há apenas um autor: o que produziu o resumo é o mesmo que produziu o texto-base ou que irá produzi-lo posteriormente, em primeira ou terceira pessoa.

Esse autor, em ambos os textos, desempenha um papel social de especialista que aborda um determinado tema e tem como interlocutores outros membros da comunidade acadêmica-científica, ou seja, é um texto previsto para circular na área de conhecimento específica. De acordo com Guimarães Silva e Da Mata (2002), entretanto, esse circuito comunicativo de produção e difusão é mais amplo que o do resumo síntese, visto que vai além das relações de sala de aula (professor/aluno(s)), difundindo-se entre leitores membros da academia e outros leitores que apenas consultam periódicos, livros ou sites, à procura de material bibliográfico que atenda aos seus interesses.

Sua função é resumir “as informações do texto mais longo, permitindo que os leitores tenham acesso mais rápido ao conteúdo desse texto” (Motta-Roth e Hendges, 2010:152), apresentando, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o objeto em discussão no texto-fonte. Assim, geralmente, segue a mesma estruturação do texto resumido (objetivo, indicação dos fundamentos teóricos e metodológicos, resultados e conclusões). Ainda quanto à estrutura, salientamos que esse tipo de resumo é rigidamente subordinado a normas acadêmicas-científicas delineadas por uma banca que o examinará e dará o parecer de apto à apresentação/publicação ou não.

Recorrendo mais uma vez ao exemplo dado, podemos observar as particularidades destacadas a seguir:

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NAS ARRITMIAS CARDÍACAS

SILVA, Aline Rodrigues da

RESUMO: As arritmias cardíacas são decorrentes de um funcionamento anormal do sistema elétrico e da automaticidade do coração, refletindo distúrbios na frequência e/ou ritmo cardíaco regular. Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar que as finalidades da assistência de enfermagem consistem no cuidado cardíaco, regulação hemodinâmica, manejo de medicamento, oxigenioterapia, monitorização respiratória e monitorização dos sinais vitais. Uma vez que, quando for necessária a utilização de dispositivos como, os desfibriladores automáticos implantáveis (DAÍ) e os cardioversores-desfibriladores implantáveis (CDI) deve-se explicar ao paciente e a família a razão do implante, fornecendo apoio e segurança quanto ao procedimento cirúrgico e enquanto estiver realizando avaliações e administrando o tratamento. *O método utilizado foi uma revisão bibliográfica, chegando-se a conclusão de que apesar de algumas arritmias serem benignas e assintomáticas outras impõem sério risco de vida exigindo do enfermeiro total dedicação e precisão da sua assistência.*

PALAVRAS-CHAVE: Arritmias cardíacas, cardioversão / desfibrilação, cuidados de enfermagem.

Fonte: SILVA, Aline Rodrigues da. *Assistência de enfermagem nas arritmias cardíacas*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3451/1/ASSISTÊNCIA-DE-ENFERMAGEM-NAS-ARRITMIAS-CARDIACAS/>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

PRESENÇA DE TÍTULO QUE CORRESPONDE AO TÍTULO DO TEXTO RESUMIDO

O autor do resumo corresponde ao autor do texto resumido

Parágrafo único

Presença de objetivo(s)

Presença de metodologia

Presença de conclusão e/ou resultados

Presença de palavras-chave

Observamos ainda que há uma pressuposição de que os alunos que necessitam produzir esse tipo de resumo por estarem num ambiente de iniciação científica, de certa forma, já dominam o referido gênero. Isso, porém, sabemos, não corresponde necessariamente à realidade, da mesma forma que seguir as normas acadêmico-científicas não garante a elaboração de um bom resumo. Isso nos faz pensar que quanto mais se amplia o interesse e a necessidade da iniciação científica, no Brasil, mais esse gênero precisa ser ensinado.

É importante salientar também que o resumo em foco proporciona duas utilizações com funcionalidades distintas: a de resumo produzido após a elaboração de um texto maior e a de resumo produzido antes, tendo a função de esquema ou plano de texto. Essa segunda utilização foi verificada a partir de conversas informais com pesquisadores em diversos níveis de maturidade científica imersos em pesquisas, os quais relataram ser comum tal prática, pois essa modalidade de resumo, além de permitir um planejamento da escrita do texto maior, garante economia de tempo já que o pesquisador não produzirá um artigo científico para um evento, por exemplo, sem saber de antemão se terá sua pesquisa aceita pela banca de avaliadores. Essa funcionalidade pode também ser verificada entre alunos/pesquisadores iniciantes de programas acadêmicos de pesquisa como PIBIC e PET que constantemente escrevem o resumo como plano de texto.

Considerações finais

Com base no que foi exposto e na análise do *corpus*, os resultados demonstram que os resumos, embora apresentem semelhanças, exibem diferenças relevantes, em relação à situação de produção, objetivos, posicionamento dos interlocutores, entre outras. A principal diferença parece estar relacionada à marcação linguística do autor, pois, no *resumo síntese*, o autor deve fazer menção ao autor do texto fonte, colocando-se como uma terceira pessoa, ou seja, aquela que fala sobre o referente. No *resumo de planejamento de trabalho acadêmico*, o autor é o próprio autor do texto fonte (artigo científico ou monografia, por exemplo), portanto, ele fala sobre o que foi por ele (e sua equipe, quando for o caso) pesquisado.

Outro aspecto distintivo interessante é a presença de elementos composicionais mais delimitados no *resumo de planejamento de trabalho acadêmico* estipulados por uma comissão acadêmico-científica, sendo eles: objetivo(s), indicação do suporte teóricos e dos fundamentos

metodológicos, resultados e conclusões. Os dados ainda apresentam indícios de que a situação de produção está entrelaçada com uma função específica: esse resumo pode ser produzido depois da produção de um texto maior, ou pode ser escrito antes, apresentando, nesse caso, a função de um esquema ou plano de texto, como foi exposto na seção anterior.

Como implicações didáticas, podemos afirmar que, em ambas as modalidades de resumo, as capacidades subjacentes à produção formam base para outros gêneros acadêmicos tais como a resenha e o artigo científico, e que o ensino de resumos deve ser visto como um ensino de gênero, trabalhando com as chamadas estratégias de redução de informação semântica (apagamento e substituição) mais propriamente no resumo síntese. Especificamente para o resumo de planejamento de trabalho acadêmico, devem-se trabalhar estratégias que desenvolvam a objetividade, a clareza e o reconhecimento de elementos centrais de uma pesquisa a fim de convencer a banca avaliadora e o público da relevância do trabalho.

Os resultados aqui brevemente apresentados servem de embasamento teórico para a construção de material didático para o ensino do resumo de planejamento de trabalho acadêmico no nível superior levado a efeito pelas autoras e suas colaboradoras (ver nota de rodapé) no âmbito do trabalho do PET Letras/UFCG.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

BRONCKART, Jean-Paul (1997). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. De Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. (1ª. ed.) São Paulo: EDUC.

GUIMARÃES SILVA, Jane Quintiliano; DA MATA, Maria Aparecida (2002). *Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos*. SCRIPTA. v.6, n.11: 123-133.

LE GOFF, Jacques (1990). Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP. (Coleção Repertórios)

MACHADO, Anna Rachel (2004). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2010). Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, p.189-162.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (2009). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem em gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 123 – 151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (2002). *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. SCRIPTA. v. 6, n.11: 109-122.

MEDEIROS, João Bosco (2003). *Redação Científica: A prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 5ed. São Paulo: Atlas.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela H (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTAELLA, Lúcia (2001). *Comunicação e Pesquisa*. São Paulo: Hacker, Editores.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Data de recebimento: 08/06/2011

Data de aprovação: 26/08/2011

Anexo

Anexo I: A CULTURA DA PAZ (Leonardo Boff)

A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwarzenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte... Esfaimados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.

Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.

Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto

da tecno-ciência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opôr a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.

É imperativa, porque as forças de destruição estão ameaçando, por todas as partes, o pacto social mínimo sem o qual regredimos a níveis de barbárie. É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a biosfera e impossibilitar a continuidade do projeto humano. Ou limitamos a violência e fazemos prevalecer o projeto da paz ou conheceremos, no limite, o destino dos dinossauros.

Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropogênico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, com-paixão, solidariedade e amorização. Hoje é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.

O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.

Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, vêm no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa

para com a realidade. Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros. Importa fazermos as revoluções moleculares (Gatarri), começando por nós mesmos. Cada um estabelece como projeto pessoal e coletivo a paz enquanto método e enquanto meta, paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade, vividos cotidianamente.

Fonte: BOFF, Leonardo. A cultura da paz. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

CARTAS SOBRE A CONFEDERAÇÃO DOS TAMOIOS: JOSÉ DE ALENCAR E A CARACTERIZAÇÃO DA LITERATURA NACIONAL

Gênesson Johnny Lima Santos¹
Universidade Federal do Ceará

Resumo: No Romantismo, nossos escritores buscavam romper com Portugal, procurando no passado elementos para propor uma identidade brasileira. Então, o índio tornou-se o principal componente da *cor local* e foi retratado em diversas obras, como *A Confederação dos Tamoios*, poema de Magalhães. Tal obra gerou discussões no meio intelectual e recebeu críticas, dentre elas as de José de Alencar. Este trabalho objetiva mostrar o que caracterizaria nossa Literatura, na visão alencarina, através das cartas regidas acerca da obra mencionada, com base nas leituras, sobretudo, de Castello (1953) e Ribeiro (1974). Perscrutadas genericamente, delas foram extraídas as passagens mais pertinentes ao propósito.

Palavras-chave: Crítica alencarina; nacionalidade literária; dados locais.

Resumen: En el Romanticismo, nuestros escritores pretendían desvincularse de Portugal, buscando en el pasado elementos para proponer una identidad brasileña. Así, el indio tornó el principal componente del “color local” y fue retratado en diversas obras, como *A Confederação dos Tamoios*, poema de Magalhães. Esa obra generó discusiones y críticas de intelectuales, dentro ellos José de Alencar. Esto trabajo objetiva mostrar lo que caracterizaría nuestra Literatura, según Alencar, mediante sus cartas regidas a la dicha obra, con base, sobretudo, en las lecturas de Castello (1953) y Ribeiro (1974). Analizadas genéricamente, de ellas fueron extraídos los pasajes más pertinentes al presente propósito.

Palabras-clave: Crítica alencarina; nacionalidad literaria; datos locales.

1. Trabalho apresentado ao Prof. Marcelo Almeida Peloggio, sob sua orientação, como requisito de aproveitamento de créditos e avaliação na disciplina Literatura Brasileira I, ministrada pelo referido docente no Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Introdução

Reza a história do Brasil que, durante o período colonial, nosso país foi alvo de invasões estrangeiras. Diferentes foram as razões pelas quais levaram povos de outros lugares a organizar expedições marítimas e aportar nesse território. Entre os invasores, destacam-se os franceses. Isso porque, na época, a França vivenciava um período conflituoso ocasionado, sobretudo, por divergências ideológicas entre católicos e protestantes. Estes últimos, devido às perseguições do catolicismo, aqui buscaram refúgio planejando se fixar permanentemente no intuito de fundar no litoral a França Antártica. Entretanto, Portugal já havia iniciado um processo de colonização e reagiu à ação dos franceses por meio do então Governador-Geral, Duarte da Costa, que não obteve êxito em nenhuma das tentativas. Anos mais tarde, o Governo-Geral passou às mãos de Mem de Sá, que iniciou novamente outra campanha para expulsá-los.

Com o objetivo de resistir e defender a França Antártica, os franceses conquistaram o apoio dos índios habitantes daquela região, os Tamoios, e estes, incentivados por aqueles, se uniram a outras tribos e criaram uma confederação no intuito de guerrear contra o colonizador português, um inimigo comum para índios e franceses.

Sobre tal episódio de nossa história, o poeta Gonçalves de Magalhães (1811-1882) escreveu um poema épico intitulado *A confederação dos Tamoios* (1956). Porém, tal obra gerou muitas discussões no meio intelectual, e o poeta foi alvo de diversas críticas, dentre as quais se destacaram as do escritor José de Alencar (1829-1877) que, na época, recém-iniciado na carreira literária, manifestou-se publicamente sobre o poema: assinando sob o pseudônimo *Ig*, escreveu cartas alegando a “inferioridade” da obra perante a relevância do episódio retratado. O presente estudo, portanto, objetiva identificar e apresentar o que caracterizaria a literatura nacional,

na perspectiva alencarina, através do estudo da crítica que o mesmo fez à obra de Magalhães em suas *Cartas Sobre A Confederação dos Tamoios*.

Para Aderaldo Castello (1953:09) o que se acentua nessas missivas é, na verdade, a revelação da estética do autor do que a crítica propriamente dita. E o mesmo, inclusive, observa que o próprio José de Alencar não se considerava um crítico literário, conforme ressaltou logo no início de sua primeira carta, alegando que escreveria suas impressões acerca da leitura que fez do poema. Entretanto, essas importantes observações não impedem a reflexão sobre o assunto, reconhecendo nelas o valor crítico necessário para a realização desse trabalho.

Dessa forma, as referidas epístolas foram perscrutadas genericamente, com base nas leituras, sobretudo, de Santiago Nunes Ribeiro (1974), que defendeu a existência de uma literatura brasileira desde 1843, e de José Aderaldo Castello (1953), que fez um estudo sobre os textos regidos por Alencar acerca da obra de Magalhães. Assim, de tais missivas foram extraídos os fragmentos mais pertinentes ao presente propósito.

O Romantismo brasileiro e a identidade nacional

Desde as primeiras manifestações literárias no Brasil, muitas discussões surgiram acerca da nacionalidade de nossas letras e, por muito tempo, propagou-se a ideia de que tais produções pertenciam à Literatura Portuguesa, devido tanto às diversas relações que se estabeleciam entre a colônia e a metrópole, quanto ao fato de serem escritas numa mesma língua. E, tomados por essa última concepção, a de “língua comum”, muitos foram os escritores, a exemplo de Almeida Garrett e Alexandre Herculano, que passaram a considerar, até então, as obras produzidas aqui no Brasil como pertencentes a um único sistema literário, no caso, o de Portugal.

Mas, como sabemos, a caracterização da nacionalidade literária ultrapassa uma visão meramente geopolítica e restrita a um simples aspecto

linguístico. Até porque “se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua” ou se a concebermos simplesmente “como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo.” (BAKHTIN 1997:105). Por conseguinte, para uma coerente caracterização literária, dever-se-ia levar em conta:

O espírito, que anima, à ideia que preside aos trabalhos intelectuais de um povo, isto é, de um sistema, de um centro, de um foco de vida social. Este princípio literário e artístico é resultado das influências, do sentimento, das crenças, dos costumes e hábitos peculiares a certo número de homens, que estão em certas e determinadas relações, e que podem ser muito diferentes entre alguns povos, embora falem a mesma língua. (RIBEIRO apud COUTINHO, 1974:34).

Para Veríssimo, (1998:02), nossa emancipação literária se deu com o Romantismo, uma vez que nesse momento a literatura produzida no Brasil já expressava um pensamento e um sentimento que não se confundia mais com os de Portugal, inclusive, essas “divergências” estavam presentes na forma artística, que já não era mais inteiramente portuguesa, apesar da comunidade da língua.

Nesse sentido, o Romantismo brasileiro nasce logo após a independência política do Brasil, configurando num movimento anticolonialista e antilusitano, como uma forma de rejeitar a literatura produzida na época da colônia, aos modelos da cultura portuguesa, pois, conforme observa Peloggio (2008) “o diálogo mantido entre as literaturas do Brasil e Portugal fora marcado por um vínculo muito mais estreito do que se poderia imaginar, por iniciativa de ambos os lados, no período compreendido”.

Nosso Romantismo durou aproximadamente 50 anos e é dividido em três fases: a primeira geração, com ênfase no nacionalismo e no espírito

nativista, a segunda geração, com destaque para o ultrarromantismo e a terceira geração, na qual se releva o sentimento social e liberal. Entretanto, nos deteremos à primeira fase: nessa geração, os românticos tinham a preocupação de “propor” uma identidade brasileira, que se desvinculasse da de Portugal, buscando no passado histórico elementos de origem nacional.

Por tal motivo, os primeiros românticos ficaram conhecidos como nativistas, uma vez que suas obras retratavam os silvícolas, numa representação idealizada, vivendo livremente na natureza. Isso porque “o nativismo brasileiro encontrou no índio e sua civilização um símbolo de independência espiritual, política e literária” (COUTINHO 2004:24). Portanto, nessa perspectiva, o elemento indígena foi transformado no símbolo do homem livre e incorruptível.

Assim, como traços essenciais, esse movimento literário, aqui no Brasil, apresentou de forma proeminente o sentimento nacionalista, destacando-se o indianismo, o regionalismo, a pesquisa histórica, folclórica e linguística, ademais da crítica aos problemas sociais.

O livro *Suspiros poéticos e saudades* é considerado como o marco inicial do Romantismo no Brasil. Escrito por Domingos José Gonçalves de Magalhães, o Visconde de Araguaia, seu prefácio traz os tópicos fundamentais do movimento, em sua primeira fase: a religião, o individualismo, o sentimentalismo, o patriotismo, a liberdade de expressão e o senso histórico. Ademais da obra acima citada, Magalhães escreveu, entre outras, *A confederação dos Tamoios*, um poema épico que se baseava em um episódio real da história de nosso País, fato já mencionado.

Em 1854, a obra foi submetida à apreciação do Imperador e somente dois anos depois foi publicada em edição imperial. Isso explica, consoante Castello (1953:11), porque a defesa de D. Pedro II, ao refutar as cartas de Alencar, está mais atrelada às questões de patrocínio e de sua posição como protetor das letras no Brasil, do que aos aspectos relacionados à estética

literária propriamente dita. Na referida obra, ao converter o índio em herói e símbolo da coletividade brasileira em oposição à figura do colonizador lusitano, Magalhães propõe a afirmação da nacionalidade transformando em *Epos* o elemento aborígine.

Não obstante, tal poema foi motivo de muitas discussões, devido seu caráter paradoxal, na opinião de alguns, por celebrar simultaneamente o índio e o catequizador, quando deveria, conforme as próprias características do movimento, optar por uma das vertentes. Devido a isso, e a outras coisas que não convém mencionar no momento, o poeta sofreu muitas críticas de diversos escritores, entre os quais se destacou José de Alencar.

Filho de um ilustre senador do Império, José Martiniano de Alencar cursou Direito, mas preferiu atuar como político, jornalista e escritor, sendo esta última atividade a que mais lhe proporcionou destaque posterior, por ser considerado como o principal prosador do Romantismo brasileiro. Tendo a mesma concepção de Santiago Nunes Ribeiro (1974:36) de que “a literatura é a expressão da índole, do caráter, da inteligência de um povo”, em suas subjeções, que fez à obra do Visconde de Araguaia, Alencar manifesta sua posição em relação às correntes nacionais e delinea o programa da literatura indianista que seguiria nos anos seguintes.

A Publicação de *A confederação dos Tamoios*, em 1856, configurou-se, então, como um evento marcante do nosso Romantismo tanto pelo fato de ter provocado uma expectativa em torno de seu lançamento, já que Gonçalves de Magalhães havia sido precursor de novas ideias literárias e, antes mesmo do poema ser concluído, houve uma série de elogios prematuros à obra por parte de Porto-Alegre, que constituía o círculo amistoso do poeta, quanto pela polêmica criada devido às cartas que José de Alencar, na época um jovem redator-chefe do *Diário do Rio de Janeiro*, e pouco conhecido nos meios literários da corte, escreveu, nas quais refutava a qualidade da obra do então Visconde.

As cartas de Alencar e a caracterização da literatura brasileira

Na primeira carta, a crítica de Alencar (1960:865) volta-se para a “falta de arte” que Magalhães expõe ao descrever a *natureza brasileira*, quando diz que a invocação ao sol feita pelo o poeta exprime pouco entusiasmo e poesia, ademais, acrescenta Alencar que o poeta parece ter esgotado todo o sua inspiração no trecho que fala sobre o Amazonas, e que por esse motivo alega a falta de inspiração no trecho que descreve o Paraná. Assim escreveu: “No trecho sobre o Amazonas há alguns versos lindíssimos, algumas imagens muito felizes, mas é bastante longo; o poeta parece ter esgotado nêle tôda a sua inspiração, que fêz-lhe falta na descrição do Paraná”.

Ainda sobre essa primeira epístola, José de Alencar faz duras críticas à descrição dos *costumes indígenas*. Para o mesmo, não há beleza no poema de Magalhães em relação à vida dos silvícolas. Isso porque, posteriormente, de acordo com Castello (1953:27), a visão que Alencar apresentou do índio americano foi predominantemente lírico, que se evidenciava nas relações entre o elemento aborígine e o português, simbolizando a fusão dessas raças na formação do tipo brasileiro.

Na segunda missiva, destaca-se a crítica de Alencar em relação à *conformação estética* do poema. O autor de *O Guarani* critica Magalhães pela escolha do modelo épico, uma vez que um poeta brasileiro, na concepção do escritor, deveria se afastar ao máximo das influências européias. Desse modo, para Alencar “A forma com que Homero cantou os gregos não serve para cantar os índios; o verso que disse as desgraças de Tróia, e os combates mitológicos não pode exprimir as tristes endechas do Guanabara, e as tradições selvagens da América”, (ibidem:875)

De certa forma, a crítica de Alencar se justifica, nesse sentido, por serem os gêneros literários (e os discursivos, em geral) um produto das práticas sociais de um povo. Assim, prescindir o modelo épico, que é, por

sua vez, tipicamente europeu e que inferimos ter se tornado conhecido no Brasil pelos próprios europeus. Então, a opinião de Alencar convergia plenamente com os ideais do movimento a propósito de uma literatura nacional.

Já na terceira epístola, Alencar reclama que o elemento feminino, no poema de Magalhães, não passa de uma figura sem a menor (ou sem a devida) relevância, como se o poeta limitasse a figura da mulher indígena apenas ao modo de se vestir e não pela sua “essência”:

É uma mulher como qualquer outra; as virgens índias do seu livro podem sair dêle e figurar em um romance árabe, chinês, ou europeu; se deixas sem as penas de tucano que mal as cobrem, podiam vestir-se à moda em casa de Mme. Barat e Gudin, e ir dançar a valsa no Cassino e no Clube com algum deputado. (ibidem:878)

Na carta de número quatro, Alencar apresenta suas percepções acerca da poesia, atribuindo-lhe um caráter divino. Essa discussão que o escritor faz sobre essa “divindade” é, na verdade, uma maneira subjacente, de atestar a inexistência do belo, isto é, da poesia, na obra em questão. Ademais, Alencar atribui um caráter de irmandade existente entre a poesia, a pintura e a música. Para Castello (1953:17), essa associação amplamente desenvolvida nessa carta adquire um significado muito grande para o estudo da expressão na obra do romancista.

Ainda sobre essa mesma missiva, vale ressaltar que a crítica de Alencar foca-se, inclusive, na *linguagem indígena* utilizada pelo poeta. Para o mesmo, não bastava “jogar” uma variedade de termos indígenas e achar que com isso a obra estaria à altura e, assim, descreveria a figura do índio. O que fez Magalhães, segundo o autor de *Iracema*, foi descrever o índio, símbolo de pureza e liberdade, aos olhos europeus. Isso porque, para Alencar, um verdadeiro poeta nacional deveria estar alheio às convicções do homem civilizado.

De há algum tempo se tem manifestado uma certa tendência de reação contra essa poesia inçada de têrmos indígenas, essa escola que pensa que a nacionalidade da literatura está em algumas palavras: a reação é justa, eu também a partilho, porque entendo que essa escola faz grande mal ao desenvolvimento do nosso bom gôsto literário e artístico. (ibidem:885)

Em relação à quinta epístola, que deveria ser a última, o então redator-chefe do *Diário do Rio de Janeiro* retoma suas percepções acerca da linguagem, agora como um todo, e da estética literária. Sobre esse aspecto, Alencar ressalta a “débil” musicalidade no poema do Visconde de Araguaia:

O Sr. Magalhães no seu poema d'A *Confederação dos Tamoios* não escreveu versos; alinhou palavras, mediu sílabas, acentuou a língua portuguesa à sua maneira, criou uma infinidade de sons cacofônicos, e desfigurou de modo incrível a sonora e doce filha dos romanos poetizada pelos árabes e pelos godos. (ibidem:890)

Vale ressaltar que, ainda nessa mesma missiva, José de Alencar reclama o modo prescindível como o Visconde de Araguaia retratou a *história local*, através dos bustos históricos. Para ele, o Sr. Magalhães, como diria o mesmo, não deu a devida relevância para personalidades que contribuíram de maneira excelsa para a formação não apenas da cidade do Rio de Janeiro, mas também para a formação da história do país em geral:

Mem de Sá, Estácio de Sá, Salvador Correia, os fundadores e primeiros alcaides do Rio de Janeiro, não merecem uma página do poema, entram apenas como partes mudas no fim da representação, para assistirem ao desfecho. O senhor Magalhães prefere ocupar-se com um certo Brás Cubas, [...] do que descrever-nos êsses bustos

históricos, que [...] formaram o frontispício da primeira cidade da América. (ibidem: 892)

Porto Alegre, Monte Alverne e, num caso peculiar no Brasil, o próprio Imperador D. Pedro II, saíram em defesa de Magalhães. Alencar, por vez, recobra a crítica e escreve mais três cartas concluindo suas subjeções, ao poema, com oito missivas no total. É nesse momento que percebemos que o teor das cartas contribuiu para o adensamento da atividade crítica naquele ensejo, revelando a existência de uma dimensão pública para o debate literário, praticamente inexistente nos períodos anteriores.

Dessa forma, na sexta carta, o autor de *Lucíola* critica a posição dos defensores de Magalhães que, para tal refutação, submetem-se ao sentimento de “afetividade”, isto é, os defensores de Magalhães, para Alencar, prescindem os preceitos literários e relevam os preceitos pessoais tornando a defesa meramente amistosa:

Então reflito que era necessário não confundir o irmão de letras de um poeta que defende o livro de seu amigo servindo-se das armas da razão e da inteligência, com o camarada de escola que atira pedras e cabeçadas em quem passa e bole com o seu condiscípulo. (ibidem: 897)

Para Aderaldo Castello (1953:10-11), a defesa de Porto-Alegre, por exemplo, além de “agressiva”, não dispunha de “um momento de elevação de pensamento e de doutrina literária apreciável”, ao contrário do Imperador, que de forma moderada e sem tom de “grosseira”, procurou focar suas refutações apenas no conteúdo que as cartas traziam sobre o poema de Magalhães.

No tocante à sétima missiva, já com um tom de “ponto final”, Alencar retoma e enfatiza sua opinião denunciando, desta vez com mais objetividade, a inferioridade da realização do poema de Magalhães ante

o objeto maior que se pretendia retratar, no caso o Brasil subjacente ao episódio da rebelião de um grupo indígena contra o colonizador português, influenciados pelos franceses:

Voltando porém aos *Tamoios*, é fôrça dizer [...], que o Sr. Magalhães não só conseguiu pintar a nossa terra, como não soube aproveitar tôdas as belezas que lhe ofereciam os costumes e tradições indígenas, que êle copiou dos cronistas sem dar-lhes o menor realce. (ibidem:905)

Alencar exprimiu suas últimas subjeções ao poema, na sua oitava missiva, alegando que *A Confederação dos Tamoios* não poderia ser enquadrada no gênero didático, ou seja, não poderia ser considerado como um poema histórico, contrariando os defensores de Magalhães, pelo fato de o poema conter o elemento *maravilhoso*, que é essencial para a epopeia e que não pode existir num poema histórico.

Dessa forma, o autor de *Ubirajara* mostra que, apesar de mal traçada, a obra de Magalhães se enquadra no gênero épico, não apenas pelo esboço que Alencar traça entre as características do gênero e da obra referida, mas também pelo fato de, segundo o mesmo, não restar alternativa para o poeta, já que sua intenção era relatar um fato histórico.

Ademais disso, ainda sobre essa última carta, Alencar a conclui ressaltando que o papel de um crítico literário desperta certo “mal estar”, mas que, assim como fez o próprio, este deve adotar uma conduta de imparcialidade ao pretender perscrutar uma obra:

O papel do crítico tem sempre um laivo de odiosidade; mas espero que quem me conhecer, e souber que não fui levado por despeito e sim pelo desejo de que a imprensa assinalasse mais do que com uma simples notícia, o aparecimento de uma obra nacional; julgará de minha opinião sem envolver nela os sentimentos do homem. (ibidem:914)

Segundo Cândido e Castello (2008:193) a carreira de Alencar principiou com as crônicas que posteriormente foram reunidas sob o título de *Ao Correr da Pena* (1856), todavia a notoriedade deveu-se a essas polêmicas cartas, no mesmo ano, contra o poema de Magalhães.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o que caracterizaria a literatura brasileira, na ótica alencarina, é justamente o fato de esta ser um produto da valorização espontânea e sincera dos *dados locais*. Assim, para o mesmo, as obras deveriam traçar um painel formado pela natureza e os costumes de determinada região. Em outras palavras, a literatura nacional resultaria dos preceitos morais de cada povo, das suas crenças, dos fenômenos linguísticos, da interação social, dos fatos da história local e, inclusive, dos aspectos particulares de sua geografia.

Não a esmo, Alencar, posteriormente, criou uma literatura nacionalista na qual empregou um vocabulário e uma sintaxe típica do Brasil, evitando, dessa forma, o estilo lusitano que até então prevalecia na literatura aqui produzida. Ademais, em suas obras, propôs uma nova interpretação literária para fatos marcantes da colonização, a exemplo da busca pelo ouro e a expansão territorial do País, interpretação que o poema de Magalhães, vez por outra, trouxe com certa indiferença ou irrelevância.

Isso porque a literatura constitui-se como um patrimônio cultural de um povo, uma vez que por meio dela são expressos seus conhecimentos, suas crenças e seu modo de perceber o mundo. Ela configura-se, portanto, como uma manifestação da própria natureza humana e como um registro das relações do homem nas mais diversificadas práticas sociais. Por tais razões a arte literária transcende os limites de um movimento artístico, vai além da estética propriamente dita, e “recria” as experiências de vida em seu percurso histórico, apontando ideologias, ações políticas e imprimindo

as peculiaridades de um período. Ou seja, como diria Bakhtin (2000:214), “o contexto de valores em que se realiza e é pensada a obra literária não se reduz apenas ao contexto literário”.

Portanto, para José de Alencar, *A Confederação dos Tamoios* ainda estava atrelada às formas clássicas, apesar de Magalhães ter sido, historicamente, o principal propagador das ideias do Romantismo no Brasil. E sobre esse assunto, Castello (1953:12) acrescenta-nos que o cultivo de diferentes gêneros literários por parte de Magalhães estava relacionado ao fato deste se preocupar, na época, tanto com a nacionalização de nossa literatura, quanto em realizar uma reforma romântica, ou seja, de inovar e de fixar novas tradições literárias, apesar de sua formação clássica.

Por tal motivo, na obra mencionada, conforme Alencar, o índio deveria ter sido retratado com mais poesia e com mais proeminência, por ser ele, de maneira idealizada e em nível simbólico, a origem do povo brasileiro. Assim, naquele momento, eram imprescindíveis, para a afirmação dessa identidade literária, que se transpusessem as tradições indígenas para a ficção, além de relatos de lendas, crenças, usos, festas e demais manifestações culturais. Era necessário, portanto, aliar os hábitos da vida e da cultura popular à beleza natural e exótica das terras brasileiras.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de (1960). Cartas sobre a confederação dos tamoios. In *Obra Completa*. Rio de Janeiro, José Aguilar, pp.863-922.

BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, pp. 201-220.

_____. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo, Hucitec, pp. 90-109.

CÂNDIDO, Antonio; CASTELLO, J. A (2008). *Presença da literatura brasileira: história e antologia*. 13. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, pp. 157-275.

CASTELLO, José Aderaldo (1953). *A polêmica sobre A Confederação dos Tamoios*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, pp. 07-46.

COUTINHO, Afrânio dos Santos, org. (2004). *A literatura no Brasil: era romântica*. Vol.3. 7. ed. rev. atual. São Paulo, Global.

PELOGGIO, Marcelo Almeida (2008). Santiago Nunes Ribeiro e José de Alencar: filhos presentes da literatura brasileira. In *Revista dos Encontros Universitários Moreira Campos*. 01(1): 01-10.

RIBEIRO, Santiago Nunes (1974). Da nacionalidade da literatura brasileira. In Afrânio dos Santos Coutinho, org. *Caminhos do pensamento crítico*. Vol. I. Rio de Janeiro, Americana Prolivro, pp. 30-61.

VERRÍSIMO, José (1998). Introdução. In *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira a Machado de Assis*. Brasília, EUB, pp. 02-16.

Data de recebimento: 24/05/2011

Data de aprovação: 10/06/2011

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: REALIDADE PASSIVA DE MUDANÇAS?

Glenda Andrade e Silva¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Este artigo expõe algumas discussões a respeito das experiências de leitura de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola pública na cidade de Uberaba – MG. Nosso objetivo principal foi diagnosticar a prática de ensino de leitura. A metodologia caracterizou-se pela observação de aulas e coleta de dados por meio de anotações, questionário e entrevistas semiestruturadas dirigidas aos alunos e ao professor. Os resultados demonstram que parece haver um desvio no ensino de leitura que anula a produção de conhecimento dos alunos. Entretanto, acreditamos que esta realidade seja passível de mudanças por meio da execução de projetos de leitura, a exemplo do “Circuito de Leitura” que implementamos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; Língua Materna; Gêneros textuais.

Abstract: This article outlines some discussions concerning the reading experiences of students in upper grades of elementary school in a public school in the city of Uberaba – MG. Our main purpose was to diagnose the practice of teaching reading. Our theoretical and methodological approach is based on studies proposed by Kleiman (1996), Geraldi (2006) and Marcuschi (2005, 2008), which emphasize that the teaching of first language should be based on the constant use of textual genres in classroom activities. The methodology was characterized by classroom observation and data collection through field notes, questionnaires and semi-structured interviews of students and teacher. The results show that there seems to be a deviation of the teaching of reading that cancels students’

1. Artigo produzido durante o Curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba – MG sob orientação do Prof. Acir Mario Karwoski. Projeto PIBIC, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

production of knowledge. However, we believe that this is susceptible of change through the implementation of reading projects, like the “Circuito de Leitura”, a project that we implemented.

Keywords: Reading; Mother Tongue; Genre.

Introdução

O desenvolvimento da competência leitora dos alunos, nas séries finais do Ensino Fundamental, é uma preocupação frequente nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa e imprescindível à consolidação da capacidade crítica dos estudantes. Por isto, torna-se necessário o trabalho com textos de forma constante em sala de aula, enfatizando aspectos discursivos a fim de contribuir com a produção de seus conhecimentos. Baseado neste aspecto, o presente trabalho tem como objetivo verificar qualitativamente como os alunos leem e o que leem, a fim de listar a situação em que se encontram as aulas de leitura em uma escola pública em Uberaba – MG.

Um dos maiores objetivos da prática de leitura é a formação de um leitor crítico e, para tanto, torna-se decisivo o desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Consideramos que são habilidades necessárias à formação do aluno-leitor, as quais, certamente, propiciarão que ele, também, adquira competência para ler o que não está escrito no texto, identificando elementos implícitos, estabelecendo relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que podem ser atribuídos.

Nesse sentido, pensamos ser imprescindível estimular a formação de leitores, tendo em vista que é na leitura de escolha pessoal que se propicia ao leitor o aprimoramento dos padrões do seu gosto pessoal e, conseqüentemente, a fruição estética. Na verdade, nesse tipo de leitura

prevalece a liberdade, uma vez que se torna possível fazer a escolha do lugar, do tempo e da modalidade do texto. Já nas leituras escolares e obrigatórias a realidade nos é apresentada diferentemente. Por isso, podemos, talvez, afirmar que ela seja considerada um fator determinante do êxito ou fracasso escolar, por se relacionar diretamente com a capacidade de ler para aprender. Assim, consideramos que a prática da leitura em sala de aula deva ser dinâmica, motivacional e interacional para que o aluno processe e construa significados para o que ler. Do contrário, dependerá em grande parte da escuta, motivo pelo qual tende a fracassar nas disciplinas que utilizam a leitura como meio principal para o ensino-aprendizagem.

Concordamos com Antunes (2003) ao afirmar que a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita e de apreensão de vocabulário. É esta tríplice função, implicada na realização da leitura, ler para informar-se, ler para deleitar-se, ler para entender as particularidades da escrita, que justifica a sua tão propagada conveniência e conviência.

Por essa razão, podemos ressaltar a importância da leitura e justificar o porquê de se pesquisar as experiências de leitura dos alunos nas séries finais do ensino fundamental, pois "... as palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras..." (ALVES, 2006:54).

Pelo que foi exposto e, principalmente, considerando a relevância da leitura como instrumento que implica a compreensão no processo de ensino-aprendizagem, o presente artigo desenvolve-se com foco no ensino de leitura, bem como procura demonstrar as experiências vivenciadas por alunos de 8.^a série, ou seja, 9.^o ano do Ensino Fundamental, enquanto leitores. Também visa verificar se, realmente, existem aulas destinadas à leitura e como essas são ministradas pelo professor, além de investigar quais os gêneros textuais adotados pelo mesmo. E, por fim, pretende também

diagnosticar de que forma o aluno realiza leituras em sala de aula e como o professor incentiva a promoção da leitura como prática escolar eficiente para produção de conhecimentos.

Sendo assim, por acreditarmos que a leitura é um fator determinante para a vida social do aluno, por estar relacionada diretamente com a capacidade de ler para aprender, bem como é decisiva quanto ao êxito ou fracasso escolar, esse artigo tem sua importância e poderá contribuir nas pesquisas relacionadas à leitura que têm sido realizadas em nosso país como também na formação de professores que trabalham com o instrumento mais valioso de poder e altamente persuasivo: a linguagem.

As concepções de leitura e o livro didático em uso na escola

Kleiman (1996:20) propõe que os professores, em especial os de Língua Portuguesa, precisam ter clara concepção do que é leitura para utilizar os textos escritos em suas aulas. Comenta que existem três concepções que são aplicadas pelos professores nas aulas de leitura. A primeira concepção seria, segundo ela, a decodificação composta de uma série de automatismos, de identificação que em nada modifica a visão de mundo do aluno. Ou seja, esta concepção estaria relacionada a uma decodificação de postura tradicional, na qual o estudo do texto seria a única unidade de sentido. Nesta, ainda, não existiria preocupação nem com o leitor e nem com o autor; a constituição do sentido estaria, estritamente ligada às palavras, isto é, à decodificação.

Já a segunda concepção seria a leitura como forma de avaliação. Esta, segundo a autora (1996:21), é um tipo de prática recorrente nas escolas que, geralmente, tende a inibir a formação de leitores, ao invés de promover. Menciona, como exemplo, a leitura cobrada por meio de resumos e preenchimento de fichas, atividade que conduz o aluno à desmotivação. Semelhantemente, comenta que a leitura indicada por meio de número de

páginas não propicia ao aluno o seu desenvolvimento cognitivo ou afetivo, pelo fato deste, simplesmente, passar os olhos pelas páginas.

E na última e terceira concepção de leitura, convencionalizada por Kleiman (1996:23) de autoritária, a autora explicita uma única característica a respeito desta concepção que justifique, assim, a sua denominação: a existência de uma falsa integração de leitura executada em sala de aula. Em sua opinião, nesta é estabelecido um monólogo, geralmente mediado pela voz do professor que, guiado pelas respostas do livro didático, tende a pressupor que existe apenas uma maneira de se abordar o texto e somente uma interpretação a ser alcançada. Assim, Kleiman expõe sobre a realidade na sala de aula:

A prática de sala de aula, não apenas a aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos (...), na maioria dos casos, um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto (KLEIMAN, 1996:24).

Nesse sentido, pensamos que o livro didático, quando utilizado como única ferramenta no tratamento de textos na sala de aula, acaba sempre por anular a capacidade de interpretação do aluno. Assim, encontramos em Jobim (2009:121), a respeito do livro didático: “(...) a tentativa de apenas ‘reproduzir’ o que o outro estabelece, além de equivocada em termos teóricos, não desenvolve o senso crítico de ninguém, e prejudica também a formação de um discurso próprio do aluno, que entendemos deve ser formado a partir do confronto com, da avaliação de, da analogia com, da crítica de outros discursos”. Em suma, a experiência do leitor, isto é, o seu conhecimento de mundo, é imprescindível para a construção de sentidos.

Por fim, concordamos com Coracini (1995:61), ao afirmar que uma aula ideal de leitura se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professores e alunos. Ou melhor, que a compreensão do texto consiste na construção do sentido que é produzido, intersubjetivamente, entre professor e aluno na sala de aula. Em consonância, encontramos Bakhtin (1979) dizendo que a sala de aula pode ser entendida como uma arena de conflitos que denominou de “polifonia”. Ou seja, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído. Desse modo, podemos ainda dizer que neste ambiente se faz presente um conflito de vozes intermediadas por identidades diversas, de valores mutáveis e concorrentes.

Por tais razões, afirmamos que um leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado de todos esses processos, em busca da compreensão do texto, dialogando com ele, reconstruindo sentidos, fazendo inferências, enfim, um leitor privilegiado, de aguçada criatividade e que, de acordo com Paulo Freire (1984), compreenda a leitura “não só como leitura da palavra, mas como leitura do mundo”. Nesse sentido, Morin (2006:100) explicita que a compreensão é favorecida pelo bem pensar. É, na verdade, por meio desse modo de pensar e compreender o mundo e, acrescentamos, pelo exercício da leitura que o sujeito tem a possibilidade de “(...) aprender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o seu meio-ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo (...)”.

O trato do texto na sala de aula e a especificidade do texto literário

É necessário e devido que o professor parta do princípio de que o texto escrito é o resultado de um ato de comunicação. Pensamos que, talvez por falha dessa concepção por parte do professor se justificam muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos, os quais tendem a entender a leitura apenas como uma decodificação da escrita, sem considerar a importância

da situação comunicativa. Sobre esse ponto de vista, em relação ao texto, encontramos que:

(...) A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008:241-242).

Nesse sentido, Geraldi (2006:59-61) propõe que a prática de leitura de textos na escola deve ser entendida no interior da concepção de linguagem como forma de interação social, bem como deve envolver dois tipos de textos: curtos e narrativas longas. Afirma, ainda, que a quantidade de aulas semanais para essa prática é fundamental, pois os alunos podem escolher livros para sua leitura individual e depois trocar com seus colegas. Também ressalta a importância de que nenhuma cobrança deveria ser feita pelo professor, porque o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura. E, por fim, defende que o professor, ao avaliar seus alunos, deve se ater apenas ao aspecto da quantidade de livros lidos pelo aluno dentre os indicados para a leitura, o que representa uma postura de confiança em relação à educação.

Sob este ponto de vista, mencionamos que também é uma postura de confiança em relação à promoção da leitura desenvolver ações no contexto escolar que visem a integrar os alunos diretamente com o texto literário, evidenciando-se, assim, as especificidades deste texto e não apenas abordando-o de modo fragmentado. Se agir somente desta maneira provavelmente o professor não consegue formar leitores conscientes

e críticos a respeito do papel da obra literária em suas vidas. Portanto, pensamos que a equipe escolar como um todo compreenda e faça das obras literárias uma constância em suas vidas, uma vez que:

(...) a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, (...) (PAULINO; COSSON, 2009:63).

A relação entre projetos de leitura e gêneros textuais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, PCNs (1998), a criação de projetos nas escolas é uma ação repleta de valor pedagógico. Portanto, mencionamos que essa atitude é muito bem vista em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (PCNs, 1998:87).

Cabe ainda explicitar, segundo o documento, que todo projeto se define como uma organização didática especial, isto porque “(...) ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social (...)” (PCNs, 1998:87).

Dado o exposto, podemos, então, dizer que criação e execução de projetos de leitura nas escolas estão diretamente relacionadas com o estudo dos gêneros textuais nas aulas de leitura. Por estarmos expostos, diariamente, a diversos gêneros de textos, já que eles são “(...)

o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI,2005:32), consideramos ser primordial fazer com que os alunos conheçam todos os funcionamentos dos textos na sociedade, assim como em quais circunstâncias utilizamos cada gênero. Entendemos que esta é uma atitude que poderá contribuir, significativamente, na vida dos alunos, para uma futura produção e compreensão dos mesmos. Por tudo isso, denotamos a relevância dos projetos de leitura, ancorados na base dos gêneros textuais, na formação do leitor e justificamos a importância do “Circuito de Leitura”.

Por fim, também mencionamos ser necessário e importante que o professor crie condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros textuais diversos, em situações de comunicação real. Lopes-Rossi (2005) afirma:

As atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula (...) (LOPES-ROSSI, 2005:81).

Nesse sentido, de acordo com a autora, alguns gêneros discursivos que se prestariam bem a projetos pedagógicos de leitura, nos vários níveis de ensino, são rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. Como também encontramos os gêneros que se prestariam bem para atividades de leitura direcionadas ao entretenimento, aquisição de conhecimentos ou resolução de problemas que são poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapa e outros mais.

Amparando-nos teórica e metodologicamente em Lopes-Rossi (2005:81-82), entendemos que as atividades de leitura devem conduzir os alunos a perceber que a composição do gênero, em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, é elaborada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Sendo assim, consideramos que esses tipos de atividades são muito favoráveis ao processo da leitura e podem vir a contribuir para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Metodologia

O trabalho tem como objeto de estudo o ensino de leitura. Para tanto se fez necessária visita a uma escola e escolha de uma turma de 8.^a série, 9.º ano, e contato com o respectivo professor de língua portuguesa. Utilizamos como metodologia inicial a observação presencial de aulas (pesquisa participativa) e anotações de campo, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas dirigidas ao professor e aos alunos (pesquisa etnográfica). As atividades de pesquisa foram realizadas ao longo de 2009. Os participantes da pesquisa foram um professor e 31 estudantes que foram identificados, ao longo do processo, por meio de um código. Explicitamos, também, que se trata de uma pesquisa-ação, uma vez que foi promovida uma ação no intuito de minimizar alguns problemas observados a respeito do contexto de leitura da turma analisada.

Para que não houvesse nenhum impedimento para a realização dessa investigação, prejudicando assim o seu caráter ético, foi necessário que obtivéssemos de cada um dos pais e (ou) responsáveis pelo aluno o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando, desse modo, a participação dos educandos neste processo. Destacamos, também, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM. De todos os responsáveis pelos alunos não encontramos objeção alguma

que impedisse o desenrolar da pesquisa, bem como da parte da direção, do professor e demais funcionários da escola.

Alcançamos 88,5% de aproveitamento dos questionários, ou seja, dos 35 questionários entregues obtivemos retorno de 31. Aqui cabe mencionar que os 4 questionários restantes não foram devolvidos à pesquisadora devido à circunstância de mudança escolar dos sujeitos de pesquisa. Desse modo, consideramos que os dados a seguir apresentados totalizam 100% dos sujeitos pesquisados.

A respeito da tipologia de questões empregadas, podemos dizer que, basicamente, foram, em sua totalidade, questões de múltiplas escolhas, à exceção do questionário destinado ao professor, no qual elaboramos algumas questões dissertativas, pois denotamos a necessidade de algumas impressões mais subjetivas desse profissional sobre o que é leitura e sua importância para o ensino-aprendizagem de Língua Materna. Apresentamos, a seguir, as análises resultantes deste trabalho. Entretanto, é válido mencionar que aqui se encontram analisados apenas alguns temas que, no entanto, não deixam de responder aos problemas de pesquisa levantados.

“Circuito de Leitura”: uma proposta alternativa para o ensino de leitura

A seguir apresentamos os resultados de nossa pesquisa que culminaram na elaboração e, conseqüente, execução do projeto “Circuito de Leitura”. Basicamente, podemos afirmar que após o diagnóstico da realidade literária vivida pelos alunos de uma turma de 8.^a série, programamos com o docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa a implantação do referido projeto. Para que isto ocorresse, observamos as aulas de leitura ao longo do ano de 2009 e denotamos uma ausência de gêneros textuais

diversificados e autênticos, já que a rotina era somente o uso do livro didático. Tal fato nos intrigou muito a fim de que almejásemos intervir e reverter esses procedimentos costumeiros. Assim fizemos e conseguimos modificar a realidade escolar por meio da implantação do “Circuito de Leitura”. Entretanto, também é válido mencionar que este projeto somente foi realizado porque constatamos que naquela sala havia gosto dos alunos pela leitura. Desse modo, mediante uma simples, prática e não onerosa proposta alternativa para o ensino de leitura, despertamos, ainda mais, nos alunos o desejo pelo ato de ler.

Passemos, então, aos dados propriamente ditos. Estes foram verificados e delimitados a partir da importância do ensino de leitura, tendo como base as três premissas de criticidade de um sujeito, envolvidas durante o ato de ler, que segundo Silva (1990:66) são: constatar, refletir e transformar. É no processo de interação entre autor-texto-leitor que esse último executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história, de suas experiências individuais, enfim, de seu conhecimento de mundo.

Ao procedermos à análise dos questionários encontramos alguns dados significativos a respeito da leitura neste contexto escolar. Antes de passarmos à análise propriamente dita, cabe aqui citar que algumas questões permitiam que os alunos respondessem mais de uma opção se assim desejassem. Desse modo, as representações gráficas demarcadas pelas figuras 3, 4, 5, 6 e 8 evidenciam uma quantidade de sujeitos de pesquisa superior a 31.

Sobre o que é pertinente aos 31 informantes que responderam ao questionário, identificamos na pergunta a respeito do interesse por leitura que 25 destes se interessam, conforme figura 1. Julgamos que este é um número expressivo e sugestivo para a promoção da leitura no ambiente escolar por meio da criação de projetos direcionados para esse fim, uma vez que nos próprios PCNs (1998:87) são elencadas algumas vantagens

pedagógicas dos projetos. Exemplificando melhor, encontramos no referido documento: o maior compromisso e envolvimento dos alunos com as atividades e com a sua própria aprendizagem, além da possibilidade de flexibilização do tempo (dias, semanas e, até mesmo, meses) a fim de se concretizar o objetivo de qualquer atividade, etc.

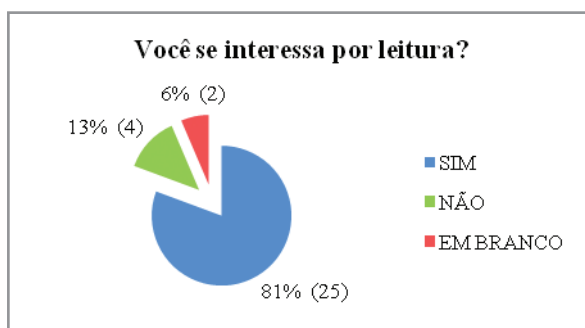


Figura 1 - Apresentação gráfica sobre o interesse por leitura.

Quanto à existência de aulas destinadas à leitura de textos na escola, 27 estudantes confirmaram que elas existem como indicado na figura 2. Consideramos esse um ponto positivo em relação ao ensino de leitura, já que os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998:23) somente consideram como unidade básica do ensino o próprio texto. Assim como nos afirma Marcuschi (2008:242) que o texto pode e deve ser visto sempre como um evento comunicativo emergente, o seu trato na escola deve ser constante e não apenas como um puro produto acabado.

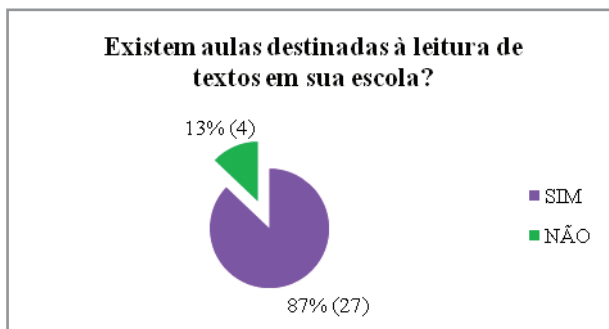


Figura 2 – Apresentação gráfica sobre a existência de aulas destinadas à leitura de textos na escola.

Na pergunta a respeito das leituras exploradas pelo professor em sala, constatamos uma diversidade de respostas dos alunos. Embora, 54%, ou melhor, 19 sujeitos pesquisados tenham demarcado a opção contos e crônicas, encontramos também 8 respostas para histórias em quadrinhos e outras 4 para jornais, como demonstramos na figura 3. Semelhantemente, observamos as mesmas opções, contos e artigo de jornal, assinaladas pelo professor em seu questionário na pergunta sobre o gênero textual adotado nesta turma. Consideramos que há uma heterogeneidade de gêneros textuais sendo implementada em sala de aula e que conforme Marcuschi (2005:32-33) é esta a ideia principal propagada pelos PCNs, ao sugerirem que o trabalho com o texto deve ser ancorado na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

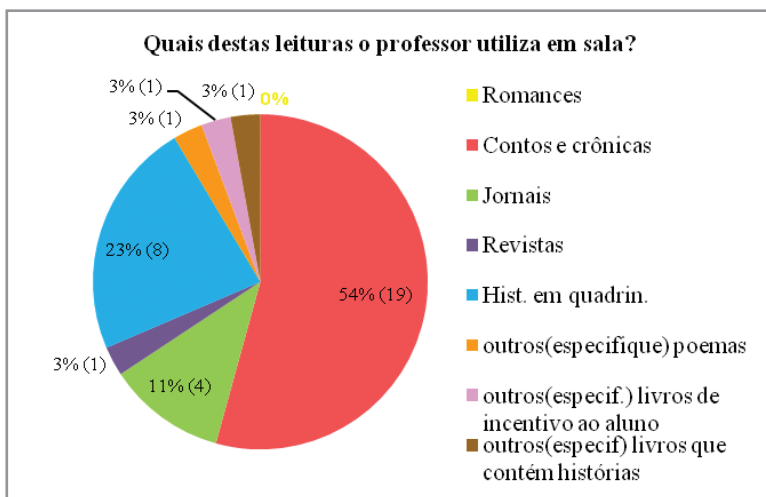


Figura 3 – Apresentação gráfica sobre as leituras utilizadas pelo professor em sala.

Contudo, denotamos um dado muito forte na pergunta a respeito do material que o professor trabalhava a leitura de textos em sala de aula. Observamos que, unanimemente, isto é, 31 participantes responderam que a leitura era trabalhada somente com o próprio livro didático adotado na escola (figura 4), denominado: Português Linguagens, da 8.^a série, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Resposta essa que também confirmamos no questionário respondido pelo próprio professor. Reforçamos a constatação durante a entrevista realizada no terceiro bimestre do ano de 2009, uma vez que este docente afirmou que não havia solicitado nenhuma leitura de obra literária para os alunos ou selecionado algumas opções para que pudessem ler. Além disso, relatou que em todas as suas aulas a biblioteca da escola encontrava-se fechada, pois, a biblioteca funcionava apenas no período matutino, ou seja, período

oposto ao da turma investigada, o vespertino. O professor relatou que “não foi possível trabalhar a leitura de outros modos”. Também observamos ao longo do ano letivo que o professor não levou nenhum texto extra, isto é, textos autênticos quanto às suas composições para o trabalho diário da leitura. Pensamos que seria muito válido o complemento das aulas com alguns desses, entretanto, também consideramos interessante mencionar o fato de materiais como esses serem pouco adotados na sala em função do pouco tempo disponível para preparo das aulas, tendo em vista que, conforme o professor declarou, lecionava em três turnos diários ao longo de toda a semana no ano letivo de 2009.

Enfim, por todas as afirmações aqui expostas e as constatações, reforçamos a ideia de que os únicos gêneros textuais adotados eram os do livro didático em uso na escola. Nesse sentido, afirmamos que parece haver um quadro de fracasso escolar e um desvio do ensino de leitura mediado por uma prática altamente negativa que anula a produção de conhecimento do aluno, visto que o livro didático tem um caráter homogeneizador e que de acordo com as palavras de Kauffman e Rodríguez (1995:45), “os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa”. Também encontramos em Zilberman (2009:35) que o livro didático está no avesso da leitura, pois ele exclui a interpretação e, automaticamente, exila o leitor. “E, constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar” (ZILBERMAN, 2009:35). Acrescentamos, ainda, que o livro didático, ao privilegiar uma única leitura correta e autorizada, impede que o aluno coloque-se como sujeito autônomo da leitura.

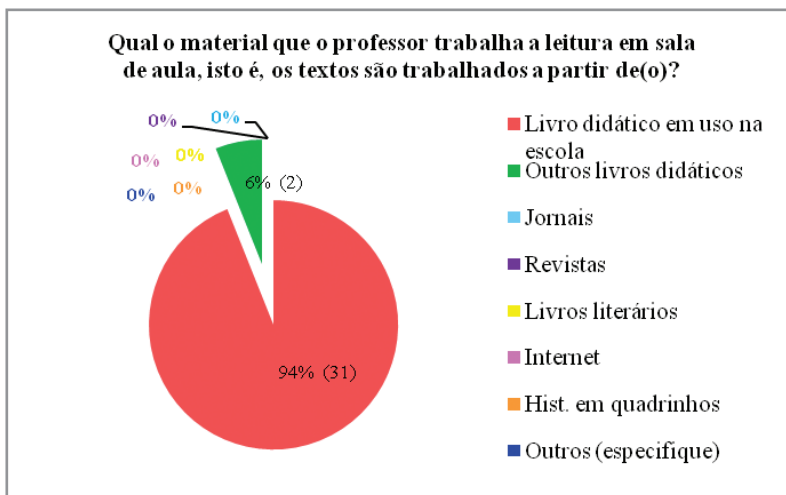


Figura 4 – Apresentação gráfica sobre o material que o professor trabalha a leitura em sala de aula.

Já na pergunta sobre a estratégia utilizada pelo professor para despertar o interesse pela leitura, obtivemos uma diversidade de respostas, 10 sujeitos de pesquisa marcaram leitura individual e silenciosa, outros 9 leitura em grupo e 13 selecionaram leitura e debate (figura 5), sendo que essa última, também, foi a opção demarcada pelo professor em seu questionário. Baseado nas palavras de Kleiman (1996:24), podemos dizer que as abordagens metodológicas são decisivas para o interesse do aluno pela leitura. Portanto, não é durante a leitura silenciosa e muito menos durante a leitura em voz alta que o leitor inexperiente avança para um quadro de leitor proficiente e, assim, compreende o texto. Ao contrário, é durante a interação que isso ocorre, ou melhor, durante a conversa e troca de informações relevantes sobre o texto. Aqui, presenciamos uma divisão da turma em relação ao tipo de estratégia, apesar da constatação

de que 13 responderam leitura e debate, bem como essa opção também foi confirmada pelo professor.

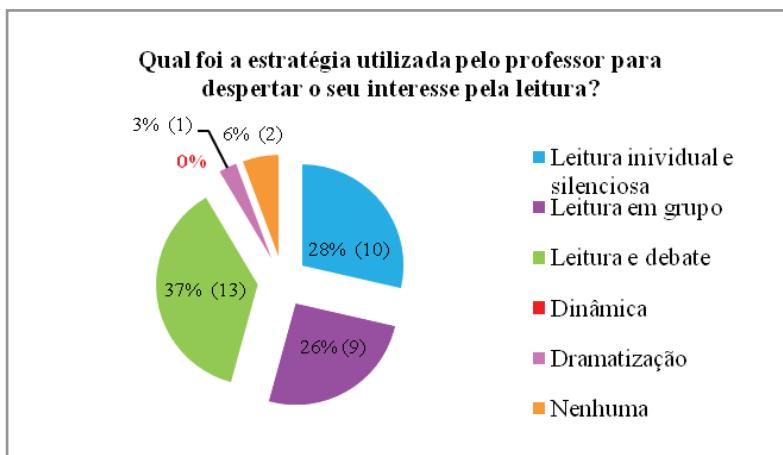


Figura 5 – Apresentação gráfica sobre a estratégia utilizada pelo professor para despertar o interesse pela leitura.

Na pergunta sobre o que era proposto pelo professor após a leitura em sala de aula, denotamos que 26 informantes confirmaram que consistia em atividade de compreensão e interpretação textual do próprio livro didático (figura 6), resposta que também demarcou o professor. Nas palavras de Marcuschi (2008:266), o tratamento da compreensão nos livros didáticos falha não pelo tipo de trabalho, isto é, a quantidade de exercícios, mas pela natureza do mesmo, já que estas atividades esporadicamente conduzem a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentidos, uma vez que é estabelecido um monólogo, ou seja, o professor segue as respostas do livro didático.

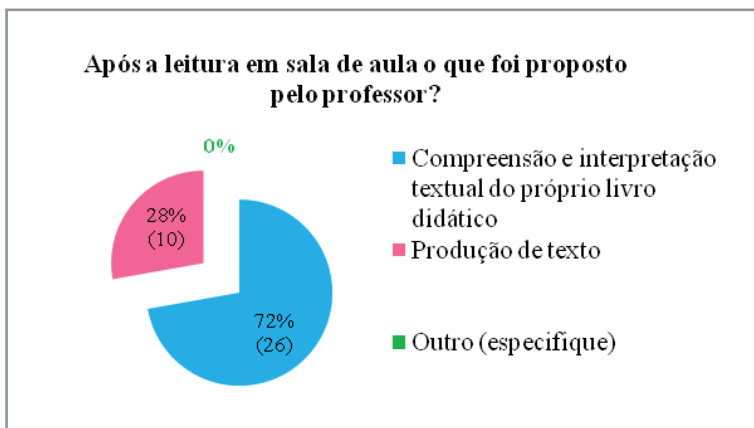


Figura 6 – Apresentação gráfica sobre o que foi proposto pelo professor após a leitura em sala de aula.

A situação acima mencionada foi ainda mais reforçada na questão sobre o que menos agradava aos alunos nas aulas de leitura (figura 7), em que 13 deles marcaram a opção “as aulas são monótonas, nós alunos pouco participamos”. Nove estudantes consideraram o fato de os textos, inclusive o literário, exigir muita atenção do leitor e outros três estudantes assinalaram a dificuldade dos textos quanto à linguagem considerando-os difíceis. Ou seja, evidenciamos por meio das respostas o quanto o papel do professor e o seu método são importantes para o aluno e para a prática da leitura. Reafirmamos que cabe ao professor adotar, sempre, uma postura reflexiva quanto às suas abordagens empregadas na sala de aula e analisar se essas têm provocado resultados favoráveis para o ensino de leitura. Além disso, denotamos a questão do quanto é difícil o trabalho visto que se exige do aluno-leitor um vasto repertório de conhecimentos de mundo, além do conhecimento linguístico e o gramatical.

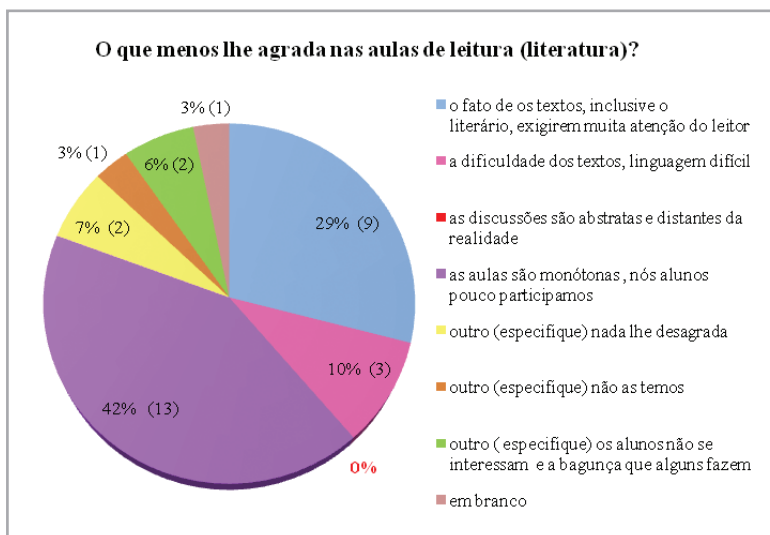


Figura 7 – Apresentação gráfica sobre o que menos lhe agrada nas aulas de leitura (literatura).

Como desfecho do questionário, estabelecemos uma pergunta final de como seria uma aula ideal de leitura, na qual obtivemos os seguintes resultados: Doze estudantes responderam que seria uma aula com discussões ou debates sobre textos literários; seis que seria uma aula em que os alunos escolheriam livremente os livros a serem lidos e sete assinalaram que uma vez por semana, gostariam que cada aluno pudesse ler nas aulas de leitura um livro escolhido, como evidenciamos na figura 8. Estes foram os dados mais significativos encontrados, embora, ainda tenham sido demarcadas outras opções que enfatizam a necessidade e o desejo por parte dos pesquisados de uma mudança nas aulas de leitura. Os estudantes gostariam de ter aulas mais dinâmicas, menos expositivas, que fossem capazes de prender a atenção.

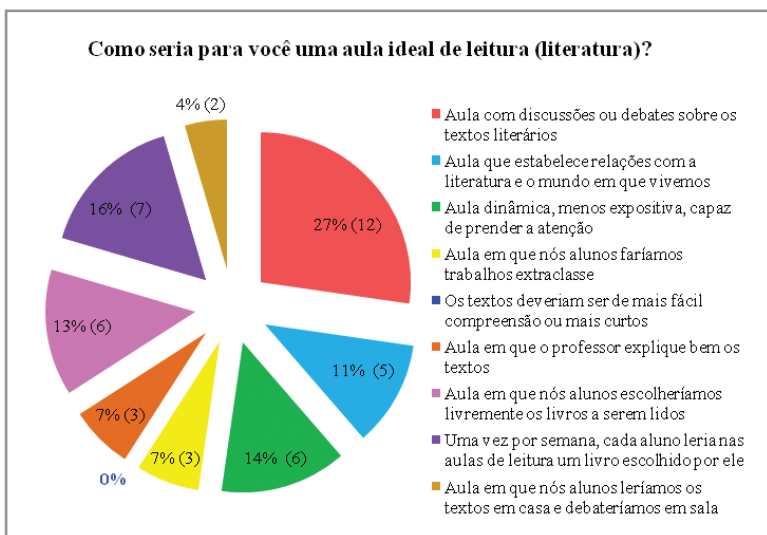


Figura 8 – Apresentação gráfica como seria uma aula ideal de leitura (literatura).

De posse destas informações apresentamos ao professor e aos alunos as nossas observações a respeito do cotidiano das aulas e a análise da aplicação do questionário e os resultados. Assim, foi proposto um dia de leitura diferente da realidade habitual a que estavam acostumados que denominamos de “Circuito de Leitura”.

A execução do projeto envolveu as seguintes etapas. Primeiro, alteramos a disposição dos alunos na sala de aula e formamos um círculo para que todos pudessem visualizar melhor o seu colega e a leitura que seria apresentada. Isto foi muito bem visto por todos, já que em todas as aulas o rotineiro era alunos enfileirados. Em seguida, iniciamos a atividade apresentando a leitura da obra literária “Casamento de Sangue”, de Federico García Lorca. A nossa intenção era fazer com que os alunos compartilhassem as leituras mais interessantes realizadas por eles. Nesse

sentido, todos levaram para o dia dessa aula o texto para leitura que mais gostavam. É necessário também ressaltar que apresentamos a obra, traduzida sempre os fragmentos lidos para o Português, pois tínhamos consciência de que a Língua Espanhola era opcional para matrícula dos alunos, apesar de ser ofertada pela escola. Foi preciso que se iniciasse o “Circuito de Leitura” por se tratar de uma atividade nova, a respeito da qual os alunos, ainda, não sabiam como proceder.

Procuramos explorar na apresentação toda a composição do livro, desde a capa, cores, título, contracapa, sumário e texto. Assim, fomos indagando a todos a respeito de suas impressões referentes aos símbolos presentes na capa da obra e o que eles poderiam sugerir sobre o enredo além de perguntar se o título poderia ou não estar relacionado com as imagens. Realizamos a leitura de um fragmento que mais havia despertado interesse: “MUJER: *_ ¡Han huido! ¡Han huido! Ella y Leonardo. En el caballo. ¡Iban abrazados, como una exhalación!*” / “MADRE: *_ (...) Pero ya es mujer de mi hijo. Dos bandos. (...). ¡Fuera de aquí! Por todos los caminos. Ha llegado otra vez la hora de la sangre. (...) ¡Atrás! ¡Atrás!*” (LORCA, 2007:121). Na sequência, comentamos a respeito da leitura e também perguntamos aos alunos o que eles haviam achado da obra, se a conheciam ou não, se na vida real poderia acontecer algo como o fato retratado: uma traição no dia do casamento, seguido de fuga e mortes, entre outras perguntas mais. Tudo foi feito com o intuito de despertar o interesse dos participantes por aquela leitura. Finalizamos a fala, deixando aberto para algum questionamento a mais e, enfim, disponibilizamos o livro para que todos da roda pudessem manuseá-lo e folheá-lo e se desejassem poderiam levá-lo para leitura em casa.

Todo o processo do “Circuito de Leitura” foi realizado desta forma. Após a explanação da pesquisadora os alunos que haviam levado alguma obra demonstraram-se envergonhados para falar. Nesse momento, o professor da escola, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa,

interveio e fez sua apresentação seguindo as etapas sugeridas, assim, foi possível prosseguir com a atividade e com a participação dos alunos apresentando cada um, respectivamente, a sua leitura.

Também devemos mencionar a respeito deste projeto de leitura que foi, na verdade, feito um convite aos alunos para a realização de uma atividade diferente sem o intuito de uma cobrança escolar. Não tivemos intenção, ao término da atividade, de solicitar uma produção textual ou algo deste tipo, porém consideramos que isto possa ser associado após um tempo de execução do projeto. Nesse dia, apesar de nem todos os alunos terem se envolvido na atividade, conseguimos que dez trouxessem para a sala de aula as leituras que lhes haviam despertado o interesse: livros literários, artigos de jornal e revistas dentre outros. Assim, realizamos uma socialização desses textos, promovendo uma conversa e interação entre autor-texto-leitor.

É certo que todo processo inovador sempre precisa ser revisto e remodelado. Nesse sentido, avaliando a atividade, consideramos como ponto negativo a falta de interesse de alguns alunos e os momentos em que ocorreram certos desconroles na fala, pois muitos se manifestaram juntos após algumas leituras, provocando, desse modo, uma falta de compreensão dos que estavam presentes sobre o que se falava, justamente, pelo ato de falarem alto demais. Por outro lado, acabamos por considerar o fato como positivo também, uma vez que conseguimos provocar a participação maciça dos alunos, até mesmo, dos que não haviam levado nenhuma leitura. Constatamos, ainda, que em muitos momentos as percepções e interpretações dos alunos foram notáveis, pois conseguiram participar relacionando os temas discutidos com fatos da atualidade e, até mesmo, com situações pessoais. Enfim, pensamos que este tipo de atividade pode inclusive vir a contribuir para que a equipe escolar conheça melhor o seu aluno. Além disso, entendemos que a realização de projetos de leitura e discussão poderá qualificar melhor o aluno para o futuro mercado de

trabalho, que cada vez mais exige profissionais capazes de intercambiar conhecimentos.

No geral, consideramos que o resultado foi satisfatório devido à grande receptividade por parte dos alunos, visto que ao final da atividade demonstraram interesse pela leitura apresentada por outro colega solicitando a troca das respectivas obras, compartilhando impressões de leitura. Também obtivemos a aprovação e o reconhecimento do professor da escola por esta atividade, sobre a qual despertou a iniciativa de dar continuidade no ano letivo de 2010. Em síntese, pensamos que experiências como essas são de grande valia para a promoção da leitura e, principalmente, podem despertar o gosto pessoal dos educandos. Tal afirmação consta nos PCNs, (1998:73) por meio de uma sugestão didática orientada para a formação de leitores baseada na leitura de escolha pessoal, justamente, com o intuito de desenvolver a prática de leitores assíduos.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, concluímos que o desenvolvimento dessa pesquisa permitiu-nos, além de constatar, refletir sobre as situações observadas acerca do contexto da prática de leitura na escola particularmente neste estudo no município de Uberaba - Minas Gerais.

E, assim, com base nos dados apresentados e na observação presencial das aulas ao longo do ano letivo de 2009, podemos dizer que parece haver um quadro de fracasso escolar e um desvio do que seria o ensino de leitura. Contudo, comprovamos que é possível adotar medidas interventivas simples e realizáveis que visem a promover a leitura no ambiente escolar. A começar pela mudança das práticas escolares de leitura associadas à adoção do livro didático como única ferramenta na leitura em sala de aula.

Acreditamos que a realidade possa ser passível de mudanças, pois por meio da criação e, essencialmente, execução de projetos de leitura nas escolas, tal como fizemos no “Circuito de Leitura” pudemos contribuir com a educação brasileira.

Enfim, esse é o grande desafio da escola: formar leitores. Para isso pensamos ser, estritamente essencial estimular a frequência à biblioteca, desenvolver atividades com textos literários de forma que o livro seja visto como fator de inte(g)ração e como um pretexto gerador de outras atividades, tais como expressão oral, expressão escrita, expressão corporal, fotográfica e musical. Por fim, entendemos que tudo isso pode e deve ser realizado com o intuito de despertar no educando o gosto, o prazer e o hábito de ler, cujas sensações e emoções, afirmamos, somente o leitor curioso e apaixonado pode experimentar.

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubens (2006). *A alegria de ensinar*. Campinas, Papirus.
- ANTUNES, Irlandé (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (1995). *Diversidade e semelhanças em aulas de leitura*. In _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e Língua estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 51-65.
- FREIRE, Paulo (1984). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- GERALDI, João Wanderley (2006). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo, Ática.
- JOBIM, José Luis (2009). *A Literatura no ensino médio: um modo de ver e usar*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 113-137.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.

KLEIMAN, Angela (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (2005). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: Karwoski, Acir Mario; Gaydeczka, Beatriz; Brito, Karim Siebeneicher (Org.) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. União da Vitória, PR, Kayganguê, p. 79-93.

MARCUSCHI, Luis Antônio (2005). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.) *Gêneros textuais e Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.

_____. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial.

MORIN, Edgar (2006). *Ensinar a compreensão*. In: _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo, Cortez, p. 93-104.

PAULINO. Graça; COSSON, Rildo (2009). *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1990). *A Leitura no contexto escolar*. In: Magnani, Maria Aparecida et al. (Org.) *Leitura: Caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, p. 63-70.

ZILBERMAN, Regina (2009). *A escola e a leitura da literatura*. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 17-39.

Data de recebimento: 11/03/2011

Data de aprovação: 24/08/2011

LE VENTRE DE PARIS, DE ZOLA: UN VOYAGE IMAGINAIRE VERS LA FRANCE DU XIX SIÈCLE – UN PARTIR SANS PARTIR

Victor Costa¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este trabalho é fruto de diversas discussões literárias e culturais a respeito da temática norteadora de nossos estudos: os sonhos e algumas formas de evasão. Apresentamos, assim, um breve estudo do contexto histórico e da narrativa perpassados pelo livro *O Ventre de Paris*, com uma pequena análise do cenário Les Halles, bem como algumas relações pertinentes da obra para o despertar do sentimento de evasão. A presente leitura de Zola proporciona uma viagem à Paris do século XIX: um partir sem partir.

Palavras-chave: *O Ventre de Paris*; sonhos de evasão; cultura e língua francesas.

Résumé: Ce travail est l'aboutissement de plusieurs discussions littéraires et culturelles sur le thème-clé de nos études: les rêves et quelques possibilités d'évasion. Nous présentons, donc, un aperçu général historique et un tout simple récit de l'oeuvre *Le Ventre de Paris*, avec une petite analyse sur Les Halles, ainsi que des connexions plausibles sur l'éveil du sentiment d'évasion à partir de Zola: un voyage à la Paris du XIXe siècle, un partir sans partir.

Mots-clé: *Le Ventre de Paris*; les rêves d'évasion; culture et langue françaises.

Le Ventre de Paris est le troisième roman de la série *Les Rougon Macquart: Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*, publié en 1873 et écrit par Zola (1840-1902), qui est devenu célèbre par ses romans naturalistes. La série raconte l'histoire de deux branches d'une

1. Trabalho desenvolvido na disciplina Língua Francesa 9, do Bacharelado em Língua Francesa da UFPE, e orientado pela professora Joice Armani Galli.

grande famille et de leurs membres - les Rougon, riches et puissants, face aux pauvres et misérables, Les Macquart - dont la vie se rejoignent à partir du milieu du XVIII^e jusqu'à la fin du XIX^e Siècle, selon est souligné dans la préface de l'oeuvre *Le ventre de Paris*. Avec les Rougon Macquart, dont le cadre est le Second Empire, Zola propose d'offrir une image sociale de son siècle.

L'oeuvre nous montre l'influence du milieu sur l'homme, en n'oubliant aucune des composantes de cette société et en faisant une large place aux grandes transformations qui se produisent à cette époque (l'urbanisme parisien, les grands magasins, le développement du chemin de fer et l'apparition du syndicalisme moderne, par exemple), tout proche de Balzac dans *La comédie humaine*. Cet ensemble de romans marque le triomphe du mouvement littéraire très connu appelé naturalisme, dont les rêves d'évasion sont ici des portraits d'une observation fidèle de la réalité et de l'expérience, en nous montrant que l'individu est déterminé par l'hérédité et par l'ambiance. Par là encore on peut en ajouter l'aspect de la digestion, cela veut dire ce que la nature du ventre de Paris digère ou pas.

La série est composée de vingt romans, qui exploitent le monde des paysans et des travailleurs à la cours impériale. Zola recherche à fond ses romans. Dans cette perspective, le résultat de cette recherche a été une combinaison d'une documentation précise, de l'imagination dramatique et de la représentation fidèle. Zola a interrogé des experts, il a fait des portraits de ses protagonistes et à partir de toute cette instrumentalisation il a créé et décrit l'action de chaque chapitre.

Chaque roman, donc, se concentre sur certains nœuds de l'arbre de la famille. C'est l'occasion de jeter une lumière vive et crue sur les différentes couches sociales, des situations et des mondes de l'époque: les mineurs (*Germinal*), les agriculteurs (*La Terre*), les employés de grands magasins (*Au Bonheur des Dames*), les prêtres (*La Faute de l'abbé Mouret*), les magnats des finances (*La fortune de Rougon*), les travailleurs (*L'Assommoir*), les artistes

(L'oeuvre), les médecins (*Le Docteur Pascal*) et les militaires (*La Débâcle*) parmi quelques unes de ses productions.

Le Ventre de Paris est, ainsi, le premier ouvrage dans lequel Zola fait face aux affaires mondaines, c'est-à-dire, la pauvreté urbaine au quotidien. Dans *Le Ventre de Paris*, il invite le lecteur à faire une plongée dans l'univers fascinant du marché alimentaire de Paris, *Les Halles*, un bâtiment métallique, la plus grande innovation architecturale du Second Empire. Depuis le XII^e Siècle, ce domaine dans le centre de Paris a été consacré aux vendeurs d'aliments de toutes sortes.

De grandes salles de fer ont été construites dans les années 1850 pour organiser les différents marchés, et chaque rue autour des pavillons était spécialisée dans un type de produit. En 1969, cependant, la région était devenue trop petite pour accueillir toutes les activités et le trafic était terrible: Les Halles ont été transférés à Rungis, au sud de Paris, et les beaux Pavillons Baltard ont été démolis, à la clameur des scandalisés Parisiens, comme on a pu voir dans des études de Bernard de Raymond (2003). Les seuls vestiges de cette époque sont certains bâtiments et restaurants et la présence de nombreux magasins de la cuisine. À nos jours, il y est un musée.

Le Ventre de Paris, donc, examine la structure de ce bâtiment et son influence décisive sur la vie de ses travailleurs, on peut quand même dire ce qu'il avale ou pas. L'essentiel dans ce roman se déroule là, aux Halles centrales de Paris. Les 10 pavillons qui composent le marché sont comparés à une machine, à une ville entière. De cette façon, on peut situer le marché dans un contexte social plus vaste.

Le récit démarre avec des gens en charrette qui transportent des légumes et qui viennent de Nanterre. Il y a par terre un homme qui est allongé dans le chemin. Mme François le réveille, elle le prend pour un alcoolique avant de voir sa taille mince. Elle apprend que le jeune homme s'appelle Florent et qu'il doit aller à Paris dans les Halles, mais qu'il était

si fatigué qu'elle le cache dans ses légumes pendant le temps d'arriver au lieu commun.

Au moment où ils sont arrivés au centre des Halles, Mme François lui demande de l'aider à décharger sa cargaison et il est très perdu dans cette place. On arrive aux pensées du jeune homme qui, en cherchant où il se trouve à Paris, remémore ses souvenirs, mais une image le poursuit, celle d'une jeune femme tombée morte. Cette description très belle est la première image du roman qui nous donne la vision globale du scénario du livre, c'est-à-dire, de son ambiance avec beaucoup d'éléments naturalistes.

Dans les quatre premières heures que Florent passent dans les Halles à les parcourir, il a l'espoir de retrouver son frère. Crévé par son voyage et par la découverte de ce lieu si nouveau, des sensations et des sentiments se mêlent étroitement à celle de la douleur, comme s'il était dans un grand ventre.

Florent, un forçat, qui s'échappe de son bagné, revient à Paris après le coup d'état du 2 décembre 1851, arrêté par erreur, découvre le nouveau marché des Halles sept ans plus tard et se réfugie chez son frère cadet, dans une charcuterie qu'il possède avec son épouse Lisa. Florent est embauché au Pavillon de la Mer, l'hôtel de fruits de mer, et fait des efforts pour y trouver sa place, parmi une foule d'autres personnages – des poissonniers, des vendeurs, des fromagers, des gestionnaires de café, des militants politiques et des artistes affamés. L'intrigue est centrée autour de l'échappé du prisonnier politique Florent, un homme qui semble déprimé tout au long du livre.

Il gagne la position de l'un des inspecteurs dans les salles avec la mission de surveillance de l'hygiène et les conditions de travail qui prévalent dans le plus grand marché à Paris. Terrifié avec la situation sociale désastreuse qui prévaut dans les salles, il commence, en rêvant un monde meilleur, à lire les écrits des radicaux-socialistes et après il organise une petite société

secrète. Cependant, cela est devenu impossible, parce que Lisa a dénoncé Florent, sous la pression de Mme Saget. Après avoir constaté les écrits radicaux et les plans de l'insurrection, le tribunal militaire l'a condamné à nouveau à la déportation et il sera renvoyé au bagne.

À travers la représentation de ces gens et leurs façon de vivre et de travailler, avec l'amour et la lutte, on obtient l'image la plus vivante de ce que la vie doit avoir été à ce lieu et ce temps. Le livre est magnifiquement écrit dans le style de Zola avec des descriptions complexes et somptueuses, des traits habilement observés. Et, en plus, Il conte sur des dialogues à rire de vive voix.

Le Ventre de Paris est une grande métaphore aux Halles par la question de la nourriture en abondance. C'est une façon de montrer la dynamique d'un ventre qui avale ou n'avale pas ce qu'il veut.

La conception de beauté, spécialement aux plus belles femmes, fait correspondance par rapport à celle de la nourriture. Elles sont pratiquement une vénus de la fécondité. C'est une conception du culte du corps et de la façon de voir l'autre très différemment si on la compare à nos jours. 'Une vraie beauté', comme dit Proust, dans une petite citation dans le *Libre Échange* 3 (1994 :50), 'la vraie beauté est si particulière, si nouvelle qu'on ne la reconnaît pas pour la beauté'. Et là, plus une fois, on peut s'évader. Les rapports entre la vie concrète, suggérée par le naturalisme, et l'abstraction totale de s'en fuir vers la beauté peuvent être lus dans ce roman de Zola. Chez cette oeuvre, il est conçu aussi par les bourgeois qu'un homme gras est pris toujours pour quelqu'un d'honnête, quelqu'un qui a prospéré. Par contre, les maigres, ce sont ceux qui ont de la faim et qui font toujours des actions condamnables. Ce parallélisme est bien remarquable au récit.

Bien que Zola a voulu que son livre sur le marché central de Paris soit un commentaire social, il est facile pour ceux d'entre nous le lire 138 ans après sa publication et le voir comme un récit de voyage de cet extrait

important de Paris au milieu du XIX^e Siècle. À mon avis, les descriptions de Zola peignent des tableaux vifs dans mon esprit.

Ainsi dans mon rêve d'évasion, le livre m'a amenée à faire un grand voyage imaginaire à Paris. C'est à cause de cela que si je pouvais voyager, je choisirais de partir par toute cette place décrite dans le roman. Cette lecture m'a donné beaucoup d'intérêt aux habitudes parisiennes. Je voudrais bien connaître un peu leurs aspects culturels et historiques et leurs principales places touristiques, comme par exemple, les Halles.

Cette lecture établie un rapport direct avec un autre texte, parmi les plus étudiés, à savoir: *Les timbres-poste de l'exotisme*, écrit par Lapouge, en 1992. Dans ce texte, l'auteur, en utilisant un style littéraire, décrit l'importance que les timbres-poste tiennent pour le sentiment d'évasion et la relation qu'ils établissent avec les voyages. Le texte nous présente aussi qu'avec les timbres-poste on peut aller loin sans risque de se perdre dans la route. C'est le cas, par exemple, de la lecture d'un livre tel que *Le Ventre de Paris*. Ce serait le sentiment de partir sans partir :

De posséder un timbre, je possédais tout un continent, des frontières et des seuils, des climats et toutes les senteurs de l'Arabie. Je me fabriquais des pays. Je les gérais. Je les organisais. Il suffisait que je tripote une dizaine ou une centaine de timbres pour me balader à une vitesse de foudre dans les régions les plus dissemblables (LAPOUGE, 1992).

C'est avec le sentiment de s'évader pendant cette lecture que je me rendais compte que les rêves d'une société font le groupe social se transformer, progresser et fixer une culture très prestigieuse par le monde entier, comme on a pu voir dans la culture française. Ici on peut observer que les Français, *grosso modo*, rêvent de s'échapper, de bien vivre, de reposer, de connaître d'autres perspectives culturelles, de voyager surtout,

et, par là, on les voit comme des gens qui sont toujours en train de chercher, de s'en aller, finalement, d'à améliorer la qualité de leurs vies.

La littérature, comme un moyen possible de faire le lecteur voyager, possède le pouvoir de modifier notre conception de monde et de nous montrer ce que nous pouvons voir à partir de l'imagination. En peu de mots, ce voyage par la France, bien virtuel maintenant, a été une forme d'évasion très authentique. Mais, il faut signaler que cette forme de rêver et de connaître bien une culture étrangère d'une façon approfondie m'a présenté beaucoup de phénomènes qui m'ont aidé dans ma formation générale comme un professionnel de lettres françaises. Donc la lecture du roman *Le Ventre de Paris* a valu la peine, je vous avoue, cet un rêve d'évasion qui vaut la peine.

Références bibliographiques

BERNARD DE RAYMOND, Antoine (2003). *Des Halles Centrales de Paris aux Marchés d'Intérêt National : la construction sociale d'un marché national des fruits et légumes*. Université de Nanterre- École Normale Supérieure de Cachan.

COURTILLON, Janine; SALINS, Geneviève-Dominique de (1994). *Libre Échange* 3. Paris, Hatier/ Didier.

LAPOUGE, Gilles (1992). *Pour une littérature voyageuse*, Édition Complexe.

ZOLA, Émile (1993). *Le Ventre de Paris*. France, G. Flammarion.

Data de recebimento: 09/05/2011

Data de aprovação: 04/07/2011

