

# *Prática de Leitura na Formação Docente Inicial: por uma Abordagem da Intertextualidade em Eventos Interacionais*

THE PRACTICE OF READING IN INITIAL TEACHER TRAINING: AN APPROACH  
FOR THE INTERTEXTUALITY IN INTERACIONAL SITUATIONS

Janayna Bertollo Cozer **CASOTTI\***

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo definir estratégias que permitam o trabalho com a intertextualidade em eventos sociais de leitura. Para isso, buscamos, primeiramente, as bases teóricas que fundamentam a concepção de leitura como atividade de linguagem, a de intertextualidade como construção social e a de interação verbal em sala de aula, considerando, dentre outros, os trabalhos de Charaudeau (2008), Bakhtin (2000), Bloome e Egan-Robertson (1993), Maybin e Moss (1993) e Silva (2002). Em seguida, procuramos determinar estratégias para a prática da intertextualidade como construção social. A partir de temas que ressaltam da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e que permanecem atuais, selecionamos textos da *Folha de São Paulo* e das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Problemas Brasileiros*, os quais poderiam permitir o estabelecimento de relações dialógicas. Após isso, desenvolvemos um trabalho de interação verbal, por meio do qual pudemos verificar como os leitores em formação docente inicial constroem os sentidos de um texto literário pela mediação de outros textos. Constatamos, dessa maneira, que tal prática de leitura, ao mesmo tempo em que amplia significativamente o universo de conhecimento desses leitores, também os auxilia na adoção de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino de leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Intertextualidade. Interação verbal.

---

\* Possui mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2010). É professora (Adjunto I) da Universidade Federal do Espírito Santo. Contatos: janaynacasotti@uol.com.br / janayna.casotti@ufes.br.

**Abstract:** This article aims to define strategies to work with intertextuality in social reading. For this, we first searched the theoretical foundations that underlie the design of reading and language activities, such as the social construction of intertextuality and verbal interaction in the classroom, considering, among others, the works of Charaudeau (2008), Bakhtin (2000), Bloome and Egan-Robertson (1993), Maybin and Moss (1993) and Silva (2002). Next, we sought to determine strategies for the practice of intertextuality as a social construction. Then, from topics that highlight the book *The sad end of Policarpo Quaresma* (*Triste fim de Policarpo Quaresma*, in Portuguese) by Lima Barreto with issues that remain current in the society, and texts from the *Folha de São Paulo* newspaper as well as from the following Brazilian magazines: *Veja, IstoÉ* and *Problemas Brasileiros* were also selected, which could allow the establishment of dialogical relations. Last but not least, we developed a work of verbal interaction, through which we can see how readers in initial teacher training construct the meanings of a literary text through the mediation of other texts. We have noticed that, in this way, the practice of reading, while it significantly expands the universe of knowledge of these readers, it also assists them in the adoption of more effective teaching practices in the teaching of reading.

**Key-words:** Reading. Intertextuality. Verbal interaction.

## Introdução

Já é consensual que toda atividade de linguagem é uma atividade de comunicação, uma vez que se constitui em fenômeno social, por meio do qual os indivíduos procuram relacionar-se uns com os outros, estabelecendo normas de convivência e constituindo uma maneira de pensar que lhes possibilite reconhecer-se como participantes de uma identidade cultural. É isso que defende Charaudeau (2008, p. 7), para quem tudo se faz pela linguagem:

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que

é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um ‘desejo de viver juntos’. A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem.

Constituindo-se em atividade de linguagem, a leitura precisa ser compreendida como prática social que coloca em funcionamento a competência discursiva do sujeito-leitor, assim permitindo a construção de conhecimentos. No entanto, o que temos observado, muitas vezes, no contexto de sala de aula, são práticas de leitura desligadas da compreensão ativa e responsiva, o que destitui o sujeito da *participatividade* (SOBRAL, 2005, p. 20).

Acrescentamos a isso a concepção tradicional que, durante muito tempo, se instaurou no ensino de língua portuguesa e que ainda hoje acaba se repetindo em sala de aula: a prática de leitura relacionando-se apenas ao que é imediatamente acessível para o leitor no texto. Assim, a leitura significa uma entrada em espaços textuais muitas vezes desconhecidos, cujo acesso não requer nenhuma experiência textual anterior.

Entretanto, ler não pressupõe apenas o domínio do sistema da língua. Essa atividade em que o leitor se engaja a fim de construir os sentidos de um texto também envolve a participação desse mesmo leitor no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Como bem observa Vigner (1997, p. 32), “todo olhar sobre um texto é um olhar estruturado, informado, sem o qual a obra seria imperceptível”. Partimos, então, do pressuposto de que as relações cotextuais não dão conta da produção de sentidos de um texto, o que justifica a importância de estabelecer estratégias intertextuais para o que não pode ser resolvido intratextualmente.

A intertextualidade é, pois, concebida como construção social, passível de se instaurar na dinâmica de interação verbal e, assim, contribui diretamente na compreensão de textos, já que o leitor traz, para a atividade de leitura, a experiência que possui na leitura de outros textos. Afirmamos, aqui, a importância da intertextualidade na construção de sentidos de um texto e é exatamente por isso que buscamos definir, neste trabalho, estratégias que permitam o trabalho com a intertextualidade no ensino de leitura.

Para isso, tomamos por base fundamentos de um quadro teórico que possibilita o tratamento de questões relativas à concepção de leitura como uma atividade de linguagem, levando em conta os trabalhos de Charaudeau (2008) e Bakhtin (2000); à intertextualidade em eventos sociais de leitura, considerando os trabalhos de Bloome e Egan-Robertson (1993), Maybin e Moss (1993); e à interação verbal em sala de aula, levando em conta o trabalho de Silva (2002).

Assim, a partir da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, determinamos três temas centrais nela tratados – problema habitacional/preconceito, homem do campo/abandono, poder/violência – e, a partir da leitura de textos da *Folha de São Paulo*, das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Problemas Brasileiros*, com temática relacionada à abordada pela obra barretiana, desenvolvemos um trabalho de interação verbal com alunos do curso de Letras. Dados dessa interação verbal serão aqui analisados, a fim de verificar em que sentido o trabalho, nas bases aqui propostas, contribui como estratégia facilitadora do processo de leitura.

## **1 A Leitura como Atividade Social de Linguagem**

Bem sabemos que, para ler um texto, o indivíduo mobiliza não só conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos textuais e discursivos. Assim, longe da concepção assumida pela escola tradicional e pelo senso comum, que acabam por reduzir a linguagem ao manejo de regras gramaticais e de palavras de dicionário, este trabalho tem como pressuposto básico a concepção de linguagem como “atividade humana que se desdobra no teatro da vida social” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7).

Se compreendemos a leitura como prática social, torna-se evidente a necessidade de ultrapassar o campo meramente linguístico, cuja análise prescinde das condições de produção de um ato de linguagem e, portanto, não dá conta do fenômeno da significação. Para melhor compreender o ato languageiro, é preciso considerar não só a sua dimensão linguística, mas também a sua dimensão situacional.

Com sua concepção de ato de linguagem como *mise en scène*, Charaudeau (2001) ultrapassa o âmbito linguístico, uma vez que valoriza elementos enunciativos. Para o autor, o discurso é “o lugar da encenação da significação”, que pode, dependendo da finalidade a que se destina, utilizar um ou vários códigos semiológicos, não se restringindo apenas à manifestação verbal (CHARAUDEAU, 2001, p. 25).

Portanto, para a apreensão do discurso, devem-se relacionar os aspectos linguísticos e extralinguísticos, a partir dos fenômenos de ação que concretizam um ato de linguagem e de influência que criam a interação. Assim, consideramos, tal como o teórico francês, o ato de linguagem como *uma interação de intencionalidades*, que apresenta uma dada expectativa de significação e que, por isso, liga-se a certo número de ritos sociolinguageiros, já que se constitui em “produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade à qual pertencem” (CHARAUDEAU, 2001, p. 29).

As relações cotextuais, de fato, não dão conta da produção de sentidos de um texto. E, como a interação tem papel preponderante na história de amadurecimento do sujeito-leitor, entendemos ser necessário um trabalho que proponha a construção conjunta de conhecimentos e habilidades e que torne possível não só a revelação do universo de experiências, mas também a ampliação dos conhecimentos prévios.

Como a sala de aula constitui espaço privilegiado para que essa interação ocorra, julgamos importante caracterizar melhor esse lugar onde professor e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo.

É por meio da linguagem que professor e alunos colocam em jogo diversos modos de compreensão que precisam ser negociados. Assim, o individual e o social são continuamente articulados e os sujeitos estão em constante negociação. Nesse processo, não se deve dissociar o verbal do social, pois um evento de interacional não envolve somente a construção de sentidos, mas, sobretudo, a construção de relações e identidades sociais.

Dessa maneira, ao participarem de um evento de interação verbal, professor e alunos põem em jogo um sistema de regras interacionais que orientam e organizam a forma de ação de um para com o outro. A esse respeito, afirma Silva (2002, p. 185):

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às

ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula.

Neste trabalho, entendemos que as pessoas podem agir e reagir entre si, utilizando para isso textos escritos como parte do evento local. Ao negociarem os sentidos de um texto escrito, as pessoas também negociam sentidos contextualizados, mas não necessariamente partilhados em sua totalidade. Os sentidos podem ser negociados *in situ*, como um consenso.

Todas essas considerações justificam a premência de pesquisas, tal como a que estamos desenvolvendo, que focalizem a dinâmica da interação verbal, no sentido de promover a construção social da intertextualidade.

## **2 A Intertextualidade em Eventos Sociais de Leitura**

Considerando que, em qualquer interação pela linguagem, os indivíduos constroem relações intertextuais, uma vez que vários textos orais e escritos são justapostos, em um processo de construção e reconstrução de sentidos, a abordagem sobre intertextualidade fundamenta-se no princípio dialógico postulado por Bakhtin (2000), principalmente no que diz respeito às muitas formas de efetivar a interação entre diferentes vozes em um evento social de leitura, ou seja, às muitas formas de estabelecer relações intertextuais.

Se, assim como Bakhtin, Bloome e Egan-Robertson (1993) consideram que o sentido de um ato linguístico deriva não do contexto de suas próprias palavras, mas da inter-relação com o que foi dito antes e com o que será dito mais tarde, sua visão de intertextualidade vai-se imbricar com uma visão mais ampla de interação social como processo linguístico. Nesse processo, os indivíduos, com diferentes bagagens cognitivas, agem e reagem entre si, alternando-se no processo de apoiar e ser apoiado, durante a leitura colaborativa de um texto, tal qual ocorre quando um grupo de leitores tenta negociar os sentidos de um texto em eventos sociais de leitura como os da presente pesquisa.

Assim, ao conceberem a intertextualidade como construção social que ajuda a criar e a refletir a ideologia cultural, Bloome e Egan-Robertson (1993) preveem a contribuição desse fenômeno para a compreensão do que acontece durante a leitura e a produção de textos, uma vez que os alunos trazem, para a execução dessas tarefas, suas experiências na leitura/escrita de outros textos.

Os autores procuram mostrar como os fatores e as dinâmicas de interação social podem fazer da intertextualidade um recurso cognitivo para leitura e produção eficazes. Empregar a intertextualidade como estratégia para a compreensão da leitura e escrita de textos é algo que os alunos devem fazer e que, portanto, deve ser estimulado em sala de aula.

Nesse sentido, a intertextualidade não é apenas um atributo inerente ao texto ou às intenções do escritor. A simples justaposição de textos em si não é suficiente para estabelecer intertextualidade. É preciso haver uma conexão feita pelo leitor, uma vez considerado o texto, não como entidade autônoma, mas como construção intertextual que tem significado em relação a outros textos que os alunos retomam, parodiam, rejeitam, ou geralmente transformam. Essa conexão deve ser interativamente proposta, reconhecida, apreendida e, sobretudo, deve ter significação social (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993, p. 308).

Maybin e Moss (1993) também buscam verificar o papel da interação no processo de construção social da intertextualidade. Examinando a conversa sobre textos impressos e eletrônicos, as autoras estabelecem duas possibilidades de interação: de um lado, a conversa que inclui a leitura de partes do texto em voz alta, citando ou comentando seu conteúdo. De outro, a conversa em que os indivíduos se referem ao texto lido em outra situação, de onde retiram as informações para o contexto atual. Neste caso, eles podem não só fazer comentários sobre a leitura anterior ou sobre o que os outros disseram a respeito, mas também recontar partes do texto ou compartilhar opiniões sobre ele.

As autoras se preocupam, portanto, com o modo como os indivíduos negociam interativamente as informações do texto, por meio da conversa que acompanha a leitura ou que se reporta a textos lidos anteriormente, numa relação intertextual.

Como podemos observar, tais considerações têm relação direta com os pressupostos de Bloome e Egan-Robertson (1993). Ao discutirem a intertextualidade, esses autores distinguem substância intertextual de processo intertextual. O conjunto de significados construídos por meio da intertextualidade é denominado substância intertextual, enquanto o modo de construir significados intertextuais é denominado processo intertextual.

Em outras palavras, a substância intertextual refere-se ao conjunto de textos justapostos em um evento e constitui parte da ideologia cultural desse evento. Para tanto, existem regras culturais que controlam os tipos de textos

que podem ser justapostos em determinado lugar e em determinado momento. A definição dos textos que devem ser aceitos ou não resulta da negociação entre os participantes.

Em suma, a intertextualidade que Bloome e Egan-Robertson (1993) preconizam localiza-se no material das interações sociais. Reconhecendo a importância desse processo sociointeracional na construção de sentidos de um texto, tratamos, na próxima seção, da metodologia da pesquisa empírica realizada, considerando, sobretudo, os sujeitos focais (informantes), o método para a coleta de dados e o tratamento do *corpus* escolhido: *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Após isso, apresentamos os temas abordados na obra de Lima Barreto, bem como uma síntese dos textos que irão nortear o trabalho de interação verbal para a prática da intertextualidade.

### 3 A Metodologia da Pesquisa

*Triste fim de Policarpo Quaresma*: um título que permite conhecer o final da história, antes mesmo da leitura da obra, o que, conseqüentemente, pode fazer com que leitores se interessem por outras histórias que não a de Policarpo. É exatamente com o objetivo de *provocar* a leitura/releitura dessa obra barretiana, criando no leitor uma expectativa frente à fatalidade de seu desfecho, que consideramos importante um trabalho de interação verbal. Acreditamos que, quando os leitores interagem a fim de refletir sobre o processo que conduziu Quaresma ao *triste fim*, a leitura se torna bastante significativa.

Assim concebida – como atividade social em que os sentidos são construídos interacionalmente – a leitura pressupõe a inter-relação entre os conhecimentos dos leitores, a partir das informações contidas no texto e, sobretudo, das experiências que eles possuem na leitura de outros textos.

A opção por fundamentos teóricos que consideram o caráter sociointeracional da leitura define certas opções metodológicas: esta pesquisa apresenta-se como uma investigação qualitativa, em que os dados coletados serão analisados interpretativamente pela pesquisadora. Nesse sentido, concordamos com Vilas Boas (2011, p. 1686), quando diz que a investigação qualitativa proporciona “aos leitores, no momento da interação em grupo, a oportunidade de construir suas próprias leituras e de se posicionarem diante delas, respeitando o outro, tanto o colega quanto o próprio texto”.

Desenvolvemos, pois, esta pesquisa com um grupo de leitores, constituído por alunos pertencentes a uma turma do curso de Letras de uma faculdade do norte do Espírito Santo. Foram escolhidos, como sujeitos da pesquisa, graduandos de Letras, pois esse curso, especificamente, procura conscientizar o aluno da complexidade dos processos envolvidos na leitura, de modo que, pelo desenvolvimento de sua competência textual e discursiva, ele possa atingir, primeiramente, um bom desempenho como leitor. E, posteriormente, como professor, possa ser capaz de auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo, proficiente e crítico.

A seleção desses informantes foi determinada sobretudo pelo fato de terem sido alunos da pesquisadora em disciplina do curso e terem demonstrado interesse em participar da pesquisa. A docência foi, portanto, elemento facilitador da escolha dos sujeitos focais.

Como metodologia para a coleta de dados, escolhemos o protocolo em grupo, pois acreditamos que, em grupo, os leitores têm a oportunidade de negociar, discutir, construir os sentidos do texto colaborativamente. Além disso, do ponto de vista da pluralidade interpretativa, os métodos introspectivos individuais revelaram-se limitados.

Já o protocolo em grupo se caracteriza pelo *pensar alto* coletivo e colaborativo, daí seu caráter dialógico. Sem dúvida, a interferência do outro no processo de reflexão sobre um texto é relevante: na interação, o indivíduo não só explicita seus conhecimentos, mas também procura soluções.

Quando Bloome e Egan-Robertson (1993) e Maybin e Moss (1993) propõem a leitura como evento social que se estabelece pela ação e reação interpessoais, em um processo interacional de construção dos sentidos de um texto, já estão lançando as bases teóricas para a prática do protocolo em grupo.

Essa modalidade de protocolo consiste numa leitura empreendida por um conjunto de pessoas que mantém relações sociais frequentes e estruturadas entre si. No primeiro momento, os participantes leem individualmente o(s) texto(s) e constroem uma primeira interpretação, que se caracteriza como ponto de partida para o processo de interação verbal.

Em seguida, o pesquisador solicita que os participantes verbalizem sua compreensão/interpretação do(s) texto(s) lido(s) e, assim, tem início o processo de interação. Para isso, é de fundamental importância a habilidade de negociação dos participantes e a capacidade de mediação do pesquisador que deve, sobretudo, controlar situações em que as idiosincrasias possam

gerar relações conflituosas entre os participantes. De fato, o protocolo em grupo pressupõe ações e reações entre subjetividades, que nem sempre poderão ser concordantes. Todavia, é no encontro de subjetividades, pela negociação, que se constroem os sentidos do texto.

Depois disso, o evento social é transcrito e os dados de compreensão ou de interação obtidos são analisados interpretativamente. Tais dados revelam tanto as estratégias de que os leitores fizeram uso quanto a habilidade para a negociação dos sentidos e a consequente disponibilidade para a interação. Portanto, pelo protocolo em grupo, temos condições de obter informações relevantes sobre o processo de leitura e, além disso, de observar como se estabelecem as relações interpessoais.

#### 4 A Caminho da Interação Verbal

Para o primeiro momento da interação verbal, estabelecemos três temas que emergem da obra barretiana e dizem respeito à questão social, agrária e política do país. Tais temas podem ser assim descritos: 1) problema habitacional/preconceito; 2) homem do campo/abandono; 3) poder/violência.

A partir do levantamento desses temas, procedemos à seleção de textos da *Folha de São Paulo* e das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Problemas Brasileiros*, os quais permitiriam uma associação com a temática abordada por Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, totalizando seis textos extraídos da internet: dois para cada tema. Textos que – importa observar – se situam na transição século XX/século XXI, exatamente para mostrar como esses temas atravessam os tempos e continuam sempre atuais, ou ganham, na atualidade, novo contorno.

Em relação ao tema problema habitacional/preconceito, selecionamos os textos: *À procura de espaço* e *O incômodo dos pobres*. O primeiro texto, escrito por Mauro Wedekin, foi retirado da revista *Problemas Brasileiros*, de janeiro/fevereiro de 2000, e caracteriza um problema habitacional: a falta de moradia que faz crescer a verticalização das favelas. O segundo texto, extraído da Revista *Veja*, de 5 de junho de 2002, e escrito por Diogo Mainardi, estabelece uma crítica à possível ação do governo e da prefeitura do Rio de Janeiro naquele momento: pretendia-se fechar todas as vias de acesso às favelas cariocas, sob o pretexto de controlar a criminalidade.

Já o tema homem do campo/abandono fez-nos escolher os textos *Suspiro no campo* e *Exploração envenena colheita de laranja*. O primeiro texto, escrito por Alexandre Secco, foi extraído da Revista *Veja*, de 17 de maio de 2000. Nele, o autor informa sobre o pacote agrícola de 8 bilhões de reais que o Governo, na ocasião, pretendia destinar à agricultura familiar e à reforma agrária, com alguma motivação política subjacente. O segundo texto, escrito por Cláudia Rolli e Fátima Fernandes, foi extraído da *Folha de São Paulo*, de 22 de setembro de 2002. Nele, temos bem representada a situação de exploração da mão de obra rural, especialmente a dos colhedores de laranja que abastecem uma das maiores exportadoras de suco de laranja do país.

Para o tema poder/violência, foram selecionados dois textos, cujas críticas recaem sobre as atitudes arbitrárias daqueles que detêm o poder: os textos *Sossegado do Carandiru* e *Pena dura sem cadeia*. O primeiro texto, extraído da Revista *Veja*, de 11 de julho de 2001, trata da condenação do coronel Ubiratan Guimarães a 632 anos de prisão pela operação que resultou na morte de 111 presos – o *Massacre do Carandiru*. O segundo texto, extraído da Revista *IstoÉ*, de 22 de maio de 2002, trata da operação comandada por Mário Colares Pantoja, coronel da PM Militar do Pará, que resultou na execução sumária de 19 sem-terra e que ficou conhecida como o *Massacre de Eldorado*.

Importa-nos, agora, explicar as outras etapas que compõem a pesquisa empírica, além da etapa de interação verbal, para a qual foram selecionados os textos acima referidos.

Antes de tudo, sugerimos a leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma* aos alunos. Para sensibilizá-los a essa atividade de leitura, exibimos, em sala de aula, um episódio do filme: *Policarpo Quaresma: o herói do Brasil*, dirigido por Paulo Thiago. No filme, é Ricardo Coração dos Outros quem conta a história que se inicia com a luta do Major Quaresma, no Congresso, para que o tupi-guarani fosse adotado como língua nacional.

Para o primeiro momento de interação verbal, solicitamos a leitura dos textos relacionados aos temas escolhidos e, em seguida, pedimos que socializassem a leitura, o que permitiu o estabelecimento de uma situação de interação. Para isso, fizemos questionamentos relacionados aos textos lidos, a fim de desencadear discussões que possibilitassem o exercício da negociação dos sentidos resultantes da atividade de leitura coletivamente construída.

Para a coleta de dados da interação, foi utilizado um gravador de mesa, por meio do qual pudemos transcrever o evento social e analisá-lo interpretativamente. Vale ressaltar que, neste trabalho, a transcrição dos enunciados proferidos pelos informantes seguiu as normas estabelecidas pelo projeto NURC/SP.

Após essa atividade de interação verbal, que partiu de textos cuja temática foi abordada por Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, passamos, então, à discussão da obra propriamente dita.

Na próxima seção, analisamos os dados da interação verbal, a fim de verificar em que medida essa atividade de interação, nas bases aqui propostas, pode contribuir como estratégia relevante para o trabalho com a intertextualidade no ensino de leitura.

## 5 Análise dos Dados da Interação Verbal

Tendo em vista que o objetivo, no primeiro momento de interação verbal, era fazer os alunos lerem os textos selecionados para a interação e verbalizarem o que apreenderam durante a leitura para, em um segundo momento, procederem ao trabalho com a obra de Lima Barreto, esta análise apresentará, além dos dados que se referem à discussão sobre os textos escolhidos para a interação, aqueles que demonstram a relação dialógica que os alunos estabeleceram entre a obra de Lima Barreto e esses textos.

Após a leitura dos textos referentes ao primeiro tema, problema habitacional/preconceito, pedimos aos alunos que dissessem o que lhes chamou a atenção em relação ao processo de verticalização das favelas. Para isso, o informante 1 utilizou o exemplo da cidade onde mora: “em Aimorés uma cidade muito pequena né tem favelinha sabe... eu já vi casa que os cômodos delas é um em cima do outro... cada pavimento é um cômodo só... sabe como?”, a partir do qual observamos como era importante para este locutor a associação dos textos lidos à realidade vivida, o que dava significação social ao assunto em pauta.

A partir da fala desse informante, questionamos o grupo sobre os fatores que podem causar o adensamento de pessoas nas favelas. O informante 3, com vistas a explicar esse processo, utilizou conhecimentos prévios que desempenharam papel relevante no estabelecimento do sentido do texto: “que aconteceu o êxodo rural né... (...) então as cidades foram se enchendo e não teve mais espaço nos grandes centros... teriam que procurar algum espaço... então esse foi o espaço... por causa do êxodo rural...”.

De fato, muitas vezes, o adensamento de pessoas nas favelas é consequência do êxodo rural, pois, quando migram do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida e não encontram, precisam recorrer às favelas. Em relação a isso, o informante 7 manifesta a sua opinião:

I7: a falta de... vamos dizer assim... atividade no campo né... porque às vezes você tem sua terra no campo mas é improduti::va... às vezes o governo não aju::da... não existe a reforma agrária né... e eles querem/precisam ter uma vida melhor então eles ACHAM que dentro da cidade eles vão ter uma vida melhor do que no campo...

A entonação enfática em *ACHAM* reitera a modalização expressa por essa forma verbal: o efeito de *incerteza* que o locutor associou à atitude das pessoas a que se referiu. O informante 8 também deu a sua contribuição: “mas se ele for pruma favela também lá... na grande cidade também não vai encontrar...” que, embora introduzida pela conjunção *mas*, não estabelece com o enunciado anterior uma relação de adversidade: o locutor 8 apenas explicitou o que foi sugerido pelo informante 7, no momento em que utilizou a forma verbal *acham*.

O locutor 6 manifestou sua opinião concordante: “pois é... aí ele faz o êxodo rural né... e quando ele vai lá na frente ele vê que também não...” e o informante 8, reconhecendo a estrutura que estava sendo desenvolvida pelo falante, resolveu completá-la: “...não adiantou”. Por meio desse *engate de falas*, recurso importante para manter a fluência ao nível dos enunciados, observamos o processo colaborativo se estabelecendo entre os participantes desse evento social de leitura.

Como o tópico em desenvolvimento estava centrado no êxodo rural, o locutor 6 ainda fez considerações sobre as consequências inevitáveis desse processo e dialogou, neste momento, com o informante 9:

I6: eles saem lá do nordeste... saem lá da roça, da zona rural... vai pra São Paulo e vê que lá... ele vai vai ser escravo de uma certa forma... é uma ilusão... lá ele vai ter que trabalhar... lá ele vai ter que lutar e ainda talvez até mais do que se ele estivesse na roça dele... lá ele vai lidar com uma situação totalmente diferente...

I9: o problema é que essas pessoas também que saem do/da zona rural... à procura de um outro emprego é que... MESmo diminuindo num tá tendo tanto tanto emprego assim... entendeu? na urbana, então o que está acontecendo... ele tá virando o miserável...

I6: exatamente... ele se depara com uma situação pior né... no meu modo de ver é uma situação pior... que se na roça ele sofria... ali ele sofre em dobro porque é uma outra situação... perigo... custo de vida... né?

Na sequência, o informante 7, em relação a esses problemas gerados pelo êxodo rural, propôs uma alternativa: “a quantidade de gente que mora no campo... e às vezes não tem nada pra fazer... causa o êxodo rural... se eles têm terra e o governo ajuda... né? eles continuariam lá...”, evidenciando que, para solucionar tais problemas, seria necessária uma política agrária que realmente pudesse dar apoio ao pequeno agricultor. Dessa maneira, o locutor estabeleceu uma ligação com o tema subsequente: homem do campo/ abandono.

Depois da leitura dos textos referentes a esse segundo tema, os participantes foram questionados sobre a situação do trabalhador do campo. O informante 1, considerando a situação daqueles que colhem laranjas e sobrevivem disso, começou a expor o que apreendeu da leitura do primeiro texto: “tá sendo explorado... tá recebendo pouco pela caixa... e não/pela caixa colhida e não tá tendo aaassim... os direitos dele garantidos como trabalhador...”.

Levando em conta que a agricultura brasileira representa muito para a nossa economia e que o Brasil é o maior exportador mundial de suco de laranja, fizemos a seguinte pergunta aos informantes: o que poderia estar faltando ao campo brasileiro? Então, os informantes 1, 2 e 4 se envolveram na discussão, todos em busca de uma resposta ao questionamento:

I1: vende vende... dinheiro tá vindo... tá produzindo... só não tá chegando na mão de quem tá produzindo né... do que tá com a mão na massa... Falta-lhes...

I4: política de competitividade né... pra disputar mercado com as grandes empresas...

- I2: o pequeno agricultor não tem como disputar com o grande né...
- I1: o que falta pra essas pequenas propriedades... algumas tão ( )... os grandes tão engolindo os pequenos... e o que que falta pra essas menores... ‘falta-lhes o cacife econômico e a economia de escala para competir com a produtividade das grandes empresas’... tem que ver que dez pequenas é igual a uma grande... eu continuo batendo na tecla da associação... que é a organização do cooperativismo...
- I4: tem que ter o cooperativismo... ( ) é mais fácil do que isolado... pra competir com a grande empresa...

Como observamos, o informante 4, numa atitude cooperativa, procedeu ao *engate de falas*, por meio do qual completou o enunciado proferido pelo locutor 1, revelando, dessa maneira, o que falta ao campo brasileiro: política de competitividade. O informante 2, em seu turno, corroborou as considerações feitas pelo informante 4. E, quando o locutor 1 tomou novamente o turno para continuar interagindo com os demais, sintetizou tudo o que já havia sido expresso por meio da citação de um outro texto lido por ele e também sugeriu o cooperativismo como alternativa para a instauração de uma política de competitividade.

O informante 6 expôs, por seu turno, sua opinião:

- I6: é contraditório um país com tanta assim... com tanta produção né... produtividade em tal coisa e e essas pessoas que dão lucro:: ao nosso país no caso né na agricultura e tal... essas pessoas viverem em situação miserável... elas tão é – dando os dados estatísticos – elas tão produzindo... elas tão colocando o Brasil em segundo em primeiro lugar... mas elas estão vivendo numa situação miserável... né e assim... a falta de política mesmo agrícola... a eficiência da política agrícola eu creio que seja... porque já que a estatística/os dados estatísticos são tão altos... é porque não dá apoio... facilitar para que aconteça de uma forma mais... é:: que seja produtivo pro país mas que seja também assim que dê boas condições de vida ao trabalhador rural...

Também o pequeno proprietário rural vive uma situação de abandono. Como a produção agrícola de sua propriedade é pouco expressiva

economicamente, ele não encontra apoio financeiro que viabilize seus projetos agrícolas. Nesse sentido, o informante 10 fez suas considerações: “pra comprar fertilizante, equipamento, semente... pra adquirir conhecimento adequado pra lidar com a terra ele precisa de dinheiro... não dá pra fazer isso sem dinheiro...” e, assim, revelou que o abandono de terras acontece porque não há concessão de crédito para o pequeno agricultor.

Depois de lerem os dois textos referentes ao quarto tema, poder/violência, pedimos a opinião do grupo em relação às ações arbitrárias daqueles que detêm o poder.

A respeito da condenação do coronel Ubiratan Guimarães a 632 anos de prisão pela morte de 111 presos durante a invasão do Carandiru, o informante 5 se pronunciou, mencionando até mesmo uma crítica que, na época do massacre, era favorável ao coronel. Seu objetivo, porém, era opor-se à tal crítica, apresentando dados que a contestassem.

I5: ...na época... na época saiu... em cima disso que você falou na época até saiu uma crítica sobre isso... porque que ele deveria ser condenado pela ação de uma tropa inteira... né na no no caso ali... só que::: vinha uma uma contrapartida que as pessoas estavam falando... eles estavam não sei em que número a mais da da da quantidade de detentos que tava em revolta... ele já tava com um poderio de arma mui-to ((estala os dedos)) mais forte TInha a necessidade de fazer aquela matança? ( )será que o poder dele não falou mais alto pra tomar aquela decisão na hora de mandar matar...

O informante 2 manifestou, então, sua indignação ao se referir à atitude de muitas pessoas que concordaram com o massacre: “e ainda teve muita gente que achou legal... ( ) não gente... mas teve um um pessoal assim que tem que matar mesmo...”.

Considerando tanto a ação de Ubiratan Guimarães quanto a do coronel Pantoja no massacre dos dezenove sem-terra em Eldorado dos Carajás, o informante 3 também demonstrou sua revolta em relação a atitudes que envergonharam o país: “aí vem a a... /você pensa na família... no tanto de pessoas envolvidas que foram vítimas porque... ( ) ai dá uma revolta em toda a sociedade isso...”.

Como podemos observar, nessa dinâmica de cooperação e negociação de sentidos, o universo cognitivo dos leitores vai-se ampliando, o que conseqüentemente oportuniza a preparação para a discussão do texto de Lima Barreto. Depois da releitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, propusemos aos alunos uma discussão, a fim de verificar as relações que eles fariam, tomando por base os três temas já trabalhados no primeiro momento da interação. Apresentamos, portanto, os resultados obtidos no segundo momento da interação.

Em relação ao primeiro tema, problema habitacional/preconceito, os informantes destacaram a situação preconceituosa que envolvia o personagem Ricardo Coração dos Outros, por ser ele um pobre morador do subúrbio: “nem chamavam ele pelo nome... era o homem... o homem do violão...”, disse o informante 6. E chegaram até mesmo a relacionar a situação do personagem à dos milhões de favelados do Rio de Janeiro, vítimas da discriminação dos próprios governantes que pretendiam isolá-los em suas favelas.

Na sequência, a pesquisadora acrescentou dados referentes ao contexto de produção da obra de Lima Barreto (1911), no que diz respeito às causas do favelamento: o êxodo rural, decorrente do crescimento populacional urbano, e a desapropriação gerada pela necessidade de modernização do centro do Rio de Janeiro, o que obrigou milhares de pessoas, desabrigadas, a se deslocarem para a periferia da cidade.

De fato, no início do século XX, o governo do então presidente Rodrigues Alves (1902-1906) iniciou um projeto de urbanização e embelezamento da cidade do Rio de Janeiro, visando transformá-la em uma *Europa possível*. Para as reformas acontecerem, casarões e prédios antigos foram derrubados, abrindo caminhos para novas avenidas e ruas. Desalojados do centro da cidade, os habitantes desses prédios e casarões passaram a morar nos subúrbios e nas favelas da periferia, engrossando as fileiras da classe operária e do subproletariado.

O informante 8, por sua vez, considerando, principalmente, o processo de desapropriação ocorrido no Rio de Janeiro, dada a necessidade de urbanização da capital federal, manifestou sua opinião em relação à atitude do governo brasileiro que “destruiu a casa e não deu dinheiro pra fazer outra...”. No entanto, o locutor 9 discordou, dizendo que “pior é que tem lógica... o problema dele foi não ter:: arcado com a despesa da pessoa... mas tem lógica... o lugar que ele quis... ele quis melhorar...”, ao que o

informante 10 contestou: “ele melhorou um lado e piorou o outro...” A pesquisadora, então, falou sobre a intenção do governo brasileiro ao fazer isso - acompanhar o modelo europeu - e, desse modo, dissipou o conflito instaurado, pois o locutor 9, ao final, demonstrou opinião contrária à que havia enunciado: não seria possível acompanhar indistintamente o modelo europeu porque “a realidade do Brasil é completamente diferente”.

Considerando o processo de verticalização das favelas, pelo qual inúmeras pessoas se amontoam em barracos de poucos cômodos, o informante 3 ainda revelou sua opinião pessoal: “eu... eu acho um/inacreditável uma pessoa morar numa casa com um cômodo... eu acho/penso assim... não tem lógica...”. O locutor 2, cooperativamente, completou: “e vários né... dividindo assim com outras pessoas...”. Então, o informante 3 continuou falando sobre sua experiência pessoal: “eu penso assim... e isso não tá tão longe de mim...”. O locutor 1, revelando seu grau de proximidade com o informante 3, uma vez que se tratava de um casal de namorados, concordou: “é claro que não tá... eu morei assim a minha vida toda...”.

Já em relação ao segundo tema, homem do campo/abandono, os informantes lembraram como o Major Quaresma trabalhava insistentemente no Sítio do Sossego, para ver sua terra produzir, e também como sofreu com obstáculos que se mostravam intransponíveis. A esse respeito, diz o informante 7: “aquela venda né que ele faz... da/dos abacates primeiro né... (...) quando ele começa a pagar o pessoal... descontar daqui descontar dali... então você gasta com isso gasta com aquilo e quando você vai ver recebe 18 centavos... por caixa né...”

Como observamos, o informante 7, além de se referir à situação de Quaresma, também mencionou dados do texto utilizado no primeiro momento da interação: “quando você vai ver recebe 18 centavos... por caixa né...”, o que demonstra como os leitores compreendem um texto pela mediação de outro(s) texto(s).

Os outros informantes também relacionaram o fato de Quaresma ter desistido da agricultura para assumir outro projeto ao fenômeno do êxodo rural que faz milhares de pessoas migrarem do campo para a cidade, descontentes com a situação de abandono do meio rural: “e vão fazer o êxodo rural pra ver se tem algo melhor aonde eles vão né...”.

Levando em conta o terceiro tema, poder/violência, os informantes relacionaram, de imediato, a obra de Lima Barreto aos textos utilizados no primeiro momento da interação: “é... o poder político usa a violência... para

afastar revolução... pra algo que incomode...”. Como eles mesmos disseram, Quaresma via a necessidade de um governo forte e achava que Floriano Peixoto bem representava esse governo forte:

I3: ele sendo forte ele ia usar – eu acredito que poderia ser isso – ele ia usar o Floriano Peixoto pra veicular as ideias dele... só que ele se deparou com Floriano Peixoto matando...

I4: ele descobriu né... a verdadeira máscara... que ele lutou a vida toda do lado ( ) de uma pessoa... ele descobriu quem realmente era a pessoa que ele tanto idealizava...

Neste momento, a pesquisadora entrou com informações relacionadas à Revolta da Armada, um levante dos marinheiros contra o continuísmo florianista. Os informantes, então, não deixaram de relacionar a ação dos coronéis Ubiratan Guimarães e Mário Colares Pantoja com a do marechal Floriano Peixoto, que usou de violência para acabar com algo que representava uma ameaça para o seu governo: os revoltosos da Armada.

Diante disso, podemos dizer que eventos sociais de leitura como os da presente pesquisa, que envolvem a ação e a reação dos participantes, a partir da leitura de textos escritos, demonstram como a intertextualidade pode ser interativamente proposta, reconhecida e aceita pelos participantes do evento, cumprindo, assim, sua função maior: a de ter significação social.

## **Conclusão**

A análise aqui realizada corrobora a importância de um trabalho de interação, o qual permite a prática da intertextualidade na construção dos sentidos de um texto. Essa atividade se enriquece pela referência a elementos que não estão no texto em si, mas se reportam a outros textos que fazem parte do conhecimento dos leitores.

Nesse processo de interação, o papel do professor é determinante para a definição do leitor que pretende formar: um leitor passivo, alheio a tudo o que acontece em sala de aula; ou, então, um leitor ativo, que encontre motivação para a atividade de leitura, dadas as condições criadas no sentido de despertar-lhe o interesse para o trabalho a ser desenvolvido, o que garante, conseqüentemente, a aceitabilidade do texto proposto e, sobretudo, a constituição do leitor como sujeito do processo.

Ao lerem textos da *Folha de São Paulo* e das revistas *Veja*, *IstoÉ* e *Problemas Brasileiros*, os alunos estavam construindo conhecimentos que permitiram, no momento da leitura, superar uma relação mais imediata com a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, pelo estabelecimento de relações intertextuais. De fato, em nossa cultura, quanto mais abrangente for o universo de conhecimento, mais intensamente se conseguirá ler. E é exatamente por isso que essa prática pode e deve se instaurar no espaço escolar.

É fundamental, portanto, propor atividades que permitam conscientizar o aluno de que a eficiência da leitura resulta do grau de inserção nas relações intertextuais, o que implica a existência de um leitor que possua repertório suficiente para estabelecer e ressignificar tais relações.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA BARRETO, A. H. de. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ática, 2002.

BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 305-333, 1993.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINARDI, D. O incômodo dos pobres. *Veja*, São Paulo, ed. 1754, 5 de junho 2002. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050602/mainardi.html>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, p. 138-147, 1993.

PENA dura sem cadeia. *IstoÉ*, ed. 1703, 22 maio 2002. Disponível em: <[http://www.istoec.com.br/reportagens/23790\\_PENA+DURA+SEM+CADEIA](http://www.istoec.com.br/reportagens/23790_PENA+DURA+SEM+CADEIA)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

ROLLI, C.; FERNANDES, F. Exploração envenenada colheita de laranja. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, domingo, 22 de setembro de 2002. Mercado. Disponível em: <<http://feeds.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2209200222.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SECCO, A. Suspiro no campo. *Veja*, São Paulo, ed. 1649, 17 de maio 2000. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/170500/p\\_048.html](http://veja.abril.com.br/170500/p_048.html)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas; FFLCH-USP, 2002.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOSSEGADO do Carandiru. *Veja*, ed. 1708, 11 de julho de 2001. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/110701/datas.html>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVEZ, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997.

VILAS BOAS, G. Metáfora Conceptual e o Pensar Alto em Grupo: construindo uma prática de letramento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

WEDEKIN, M. À procura de espaço. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, n. 337, jan./fev. 2000. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas\\_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao\\_Id=72&Artigo\\_ID=676&IDCategoria=871&reftype=1](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=72&Artigo_ID=676&IDCategoria=871&reftype=1)>. Acesso em: 12 jun. 2012.