



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação e Comunicação –
Minter UnB/Unitins

SIBERIA SALES QUEIROZ DE LIMA

**O DIALOGISMO BAKHTINIANO NAS ARTICULAÇÕES
HIPERTEXTUAIS DE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS
NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO**

Brasília - DF

2009

SIBERIA SALES QUEIROZ DE LIMA

**O DIALOGISMO BAKHTINIANO NAS ARTICULAÇÕES
HIPERTEXTUAIS DE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS
NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação e Comunicação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias.

Brasília - DF

2009

SIBERIA SALES Q. DE LIMA

**O DIALOGISMO BAKHTINIANO NAS ARTICULAÇÕES
HIPERTEXTUAIS DE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS
NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação e Comunicação.

Aprovada em ____ de _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias
Orientadora FE/UnB

Dr.^a Norma Lúcia Queiroz
Membro da banca UNICEUB

Dr. Renato Hilário dos Reis
Membro da banca FE/UnB

Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral
Suplente UNITINS/TO

Victoria e Eduardo, vocês são a razão maior de todos os meus esforços, que eu possa, ao final da minha caminhada, ser motivo de orgulho para vocês.

AGRADECIMENTOS

Não consigo ver a minha caminhada como apenas minha, como algo que tenha construído só. Ela é o resultado do fio dialógico que compõe a minha vida, a minha trajetória. É reunião de muitas vozes, de muitos empenhos, de muitas ações que culminaram neste trabalho.

Aprendi, na vida, muitas palavras bonitas, não consigo me desgrudar de algumas delas, a palavra gratidão e a palavra afeto, por exemplo. Que “boniteza” elas guardam em si! Não posso deixar de agradecer aos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e que me aceitaram em seu convívio e em suas atividades escolares.

Como mestranda pertencente ao programa de Minter entre UnB e Unitins não poderia deixar de registrar meus agradecimentos aos responsáveis por esse empreendimento.

Sou grata aos meus colegas de trabalho que caminharam comigo me apoiando, me tranquilizando e sendo luz nos caminhos que trilhei. Agradeço aos meus colegas do Minter, uns mais próximos, como a Cris com quem morei no período em que estive fora de casa para cursar as disciplinas em Brasília, outros mais distantes, mas, ainda assim, interlocutores das dificuldades, das inseguranças, das frustrações e das conquistas. Aos professores do mestrado, aos coordenadores que idealizaram este projeto e à minha orientadora, professora Ângela Álvares Correia Dias, meus agradecimentos pela dedicação, pelo companheirismo e pelo compromisso.

À D. Glicia, que rezou muitos terços rogando a Nossa Senhora para que me guardasse do mundo. Aos meus cunhados, em especial, Mariza, Elizete e Nilo. À Mara, minha amiga, obrigada pelas caminhadas no parque.

Devo agradecer, ainda, aos meus irmãos, à minha mãe. Aos meus filhos, Victoria e Eduardo, por compreenderem os períodos de ausência e serem os melhores filhos que uma mãe poderia ter tido.

Por fim, o maior agradecimento é seu, Gilberto, meu melhor amigo, pois você viu na menina a possibilidade de mulher, que caminhou junto, fortaleceu caminhos, assegurou possibilidades. Nem que eu viva cem anos conseguiria esquecer seu apoio.

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.*

Adélia Prado, Com licença poética.

RESUMO

Este estudo teve o propósito de conhecer e analisar a dialogicidade, a polifonia e a intertextualidade nas produções de alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frederico Pedreira Neto. Buscou-se identificar como os processos hipertextuais podem contribuir para a formação literária dos alunos, proporcionando a constituição de leitores mais críticos capazes de compreender a obra literária e de se expressar em relação às suas experiências de leitura. A teoria que fundamenta esta pesquisa é sustentada pelo pensamento de Mikhail Bakhtin no que se refere ao seu entendimento de linguagem. Partimos da análise do dialogismo, da polifonia e da intertextualidade como categorias de observação e análise. Escolhemos trabalhar com o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, como obra lida, motivadora e provocadora para as atividades de leitura dos alunos. Este estudo apresenta caráter exploratório e busca contribuir para as discussões sobre letramento literário, ensino de Literatura no Ensino Médio e relevância de se conjugar a diversidade de gêneros discursivos com a leitura de obras literárias de modo a contemplar a heterogeneidade da linguagem. Neste estudo, foi verificado que a hipertextualidade é uma alternativa para a ruptura do ensino tradicional em torno da disciplina de Literatura, de modo a subverter a rigidez do discurso monológico da escola sobre as obras literárias e contribuir para a formação de um espaço mais dialógico em que os sujeitos encontram espaços para aprender os conceitos pertinentes à Literatura e oportunidade para realizar, enquanto sujeitos sócio-históricos, a leitura das obras literárias.

Palavras-chave: polifonia, dialogismo, intertextualidade, Literatura.

ABSTRACT

This study attempts to know and analyze dialogic, polyphony and intertextuality found in written work from students in the first year of high-school at *Escola Estadual Frederico Pedreira Neto*. We search for how hypertext process can contribute for the literacy of students, preparing them to be more critical readers, who are capable to understand what they read, and express themselves for their reading experiences. The theory, in which this research is founded, is grounded by the thoughts of Mikhail Bakhtin about language. We started examining dialogic, polyphony and intertextuality as analysis and observation categories. *Vidas Secas*, a novel written by Graciliano Ramos, was to be read and to be a motivational and provocative instrument for reading activities. This work is exploratory and seeks to contribute in the field of literary literacy, literary teaching in high school, and the importance of combining several genres with literary reading in order to cover language heterogeneity. It was found in here, that hypertextuality is an alternative to disrupt with literature traditional teaching practices, therefore undermining rigid monological reasoning about literary books and contributing in the development of a dialogical scope, where individuals, as socio-historic subjects, are allowed to learn literature concepts and have the opportunity to read literary books.

Keyword: dialogism, polyphony, intertextuality, literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Wanna, história de vida

Figura 2: Hannes, história de vida

Figura 3: Welyk, história de vida

Figura 4: Mychelly, história de vida

Figura 5: Elissandra, interpretação do romance *Vidas Secas*

Figura 6: Elissandra, interpretação da personagem Sinha Vitória

Figura 7: Mychely, paródia da música *Rindo à toa*, do grupo Falamansa

Figura 8: Mychely, interpretação da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Figura 9: Hannes, desconstrução do ideal de vida tranquila da música *Deus e eu no sertão*

Figura 10: Hannes, acróstico a partir da palavra “sertão”

Figura 11: Hannes, interpretação visual dos personagens de *Vidas Secas*

Figura 12: Jéssica, interpretação visual de temas que dialogam com a obra

Figura 13: Wallace, representação do capítulo *O menino mais novo*

Figura 14: Thalita, interpretação da família nordestina e da problemática da fome

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de formas de explicitação das categorias de pesquisa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 Contextualização	17
1.2 Justificativa	19
1.3 Inquietações que se entrecruzaram	21
1.4 O problema	23
1.5 Premissa	24
1.6 Pergunta	24
1.7 Objeto da pesquisa	24
1.8 Objetivo geral	25
1.9 Objetivos específicos	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDE	26
2.1 Linguagem: um entrelaçamento bakhtiniano	32
2.2 Os gêneros discursivos entrelaçam o texto	41
2.3 O tortuoso percurso da literatura na escola: letramento literário	46
2.4 A literatura: o romance <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos	54
3 METODOLOGIA	59
3.1 Um percurso qualitativo	59
3.2 Trilhas bakhtinianas	62
3.3 Cenário da pesquisa	65
3.4 Participantes da pesquisa	66
3.5 Instrumentos de pesquisa	67
3.5.1 Questionários com perguntas abertas	67
3.5.2 Grupo focal	70
3.6 Estratégias ou procedimentos	70
3.7 Nos trilhos de Bakhtin	74

4 ANÁLISE	76
4.1 Análise: dialogismo	81
4.2 Análise: polifonia e intertextualidade	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	103
APÊNDICES	108

APRESENTAÇÃO

O pensamento bakhtiniano tem oferecido inegáveis contribuições aos estudos da linguagem, sua obra é rica e fascinante por apresentar, entre outros aspectos, a valorização da diversidade, da heterogeneidade, do inacabamento dos discursos do ser humano e o dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem. Suas ideias iluminaram as teorias da Literatura, da análise do discurso, da semiótica.

Na educação, suas reflexões têm contribuído com outras formas de se compreender o universo escolar, novas formas de entender a linguagem e as relações de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a investigação das atividades hipertextuais, com base na multiplicidade de gêneros discursivos, podem contribuir para a ruptura do discurso monológico tradicional em torno da disciplina de Literatura e da leitura das obras literárias e para a interpretação e a significação de obras literárias.

Este trabalho se apresenta estruturado em cinco capítulos, de modo a apresentar a teoria que sustenta os objetivos pretendidos para esta pesquisa, os aspectos metodológicos, a análise dos dados obtidos e as considerações finais.

O capítulo 1 discorre sobre os objetivos que se propõe esta pesquisa, as motivações que a tornaram empreendimento importante para a pesquisadora, a justificativa e a pertinência em realizá-la.

O capítulo 2 aborda a teoria que fundamentará o percurso desta pesquisa, além das problemáticas em torno da questão a ser investigada. Nesse capítulo, é apresentada e discutida não somente a questão da literatura, mas também as questões em torno da leitura, do letramento, da disciplina de Literatura e as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin, teórico que fundamenta as categorias do dialogismo, da polifonia e da intertextualidade.

O capítulo 3 apresenta as estratégias metodológicas utilizadas, o cenário, os participantes, os instrumentos da pesquisa.

No capítulo 4, encontram-se as análises com base nas categorias do dialogismo, da polifonia e da intertextualidade e as discussões em torno da questão estudada.

No capítulo 5, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa realizada, suas possíveis contribuições e a possibilidade de futuras investigações dialogarem com ela, de modo a aprofundar a discussão em torno das questões aqui levantadas.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é uma pesquisa que investiga a presença do dialogismo, da polifonia e da intertextualidade nas atividades produzidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Literatura Brasileira. Para esse estudo, utilizou-se a perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin.

Compreender como a escola poderá se transformar em um ambiente para a constituição de sujeitos leitores é que este trabalho buscou pesquisar o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade na articulação entre diferentes gêneros discursivos. Para isso, este estudo apresenta atividades centradas na hipertextualidade que poderão estar presentes no contexto educacional como uma alternativa para minimizar o monologismo encontrado em muitas das escolas formais.

De acordo com Wandelli (2003), a noção de hipertexto passa pela ideia de hipertextualidade, que está incluída na capacidade de a escrita e a leitura alcançarem um espaço dinâmico de produção textual.

Analisando a sociedade e os processos de apropriação do conhecimento em uma perspectiva histórica, percebe-se que tanto o livro quanto o computador podem ser tidos como suporte para a prática textual, e o hipertexto pode ser entendido como processo que permite a reestruturação da leitura linear, pois, ele rompe com a linearidade e propõe para o leitor uma atitude participativa na construção do texto.

O hipertexto é caracterizado pela não linearidade ou multilinearidade que cria espaço e oportunidade para o exercício de autonomia do leitor. O sujeito leitor passa a realizar um processo de construção de sentido não somente por meio das palavras, mas também por meio de sons, imagens e outros signos possíveis e a partir de escolhas e intervenções que ele realiza nesse ambiente de leitura.

No âmbito da educação tradicional, a comunicação é definida de forma estruturada e controlada, linear e sem o favorecimento da constituição dos sujeitos dialógicos, enquanto que, na perspectiva hipertextual, haverá a potencialização da

subversão à ordem linear e sequencial que concebe a comunicação como um processo móvel, fragmentado, descentralizado e indeterminado.

O hipertexto deixa mais evidente a noção de interatividade e surge como nova modalidade comunicacional e também educacional, na qual a participação ativa (interativa) significa partilhar, rever opiniões, trocas e associações, estabelecer relações entre diferentes gêneros textuais.

Como o hipertexto nos possibilita uma forma mais dialógica e intertextual de arquitetar um ambiente educacional, permite romper com a cultura monológica/monofônica expressa pelo discurso da escola, adotamos a perspectiva de Bakhtin para compreender como, no ensino da Literatura Brasileira, o dialogismo, a intertextualidade e a polifonia podem favorecer o letramento literário numa perspectiva crítica.

É necessário que se transforme a escola em um ambiente de constante construção, por isso propomos um estudo ancorado na proposta de interatividade dos hipertextos educacionais. Para tal, adotamos a perspectiva sociocultural e dialogista por considerarmos que o desenvolvimento do indivíduo é uma atividade de constante renovação com base na sua relação com a sociedade, ou seja, uma abordagem sociocultural busca explicar as relações entre as ações humanas e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais elas se realizam.

Na interação com o meio social, com as exigências de sua cultura, o indivíduo move constantemente e provoca mudanças em si mesmo, altera as suas relações com o meio social e se transforma constantemente. Essas modificações alteram antigas práticas sociais, entre elas, as práticas de leitura e escrita.

Daí a necessidade de se refletir, constantemente, sobre o ensino da leitura e da escrita. O interesse desta pesquisa foi estudar como as categorias bakhtinianas e o seu entendimento de linguagem, aliadas às concepções de hipertexto, podem favorecer os processos de leitura crítica e participativa.

Nesse sentido, propõe-se um estudo sobre o dialogismo, a polifonia e a heterogeneidade nos textos utilizados e nas aulas de Literatura. Os textos elaborados pelos alunos do Ensino Médio tiveram como base o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Pensar a disciplina de Literatura com base na hipertextualidade significa repensar as os conceitos epistemológicos e metodológicos dessa área de conhecimento e propor outro modo de construir a aprendizagem, com o propósito de enfrentar novos desafios apresentados pela cultura contemporânea e a emergência de um novo leitor/observador. A perspectiva do letramento literário, ou letramento crítico, implica que o aluno reconheça a si mesmo como participante e produtor de diversos

discursos de gêneros diferentes que estão presentes na sociedade. O letramento literário compreende o texto como uma produção social e cultural situado em um determinado contexto histórico e com determinada finalidade e objetivo.

Permitir que o aluno de Ensino Médio compreenda o texto também desse modo poderá contribuir significativamente para a superação das dificuldades de leitura e compreensão de textos, pois estudos apontam que os alunos, quando concluem essa fase de seus estudos, ainda apresentam um parco domínio da língua escrita e, muitas vezes, não conseguem compreender informações superficiais dos textos.

Tomando como referência os resultados do SAEB¹ (INEP, 2001), observamos que o desempenho quanto às competências e às habilidades em Língua Portuguesa dos alunos que concluíram o Ensino Médio está abaixo do considerado como adequado para a sua formação. Segundo Marcuschi citado por Letouzé (2009, p.15), o estágio considerado como adequado pelo SAEB coincide com o letramento, pois “grande parte das habilidades requeridas para se atingir esse estágio encontram-se no plano do reconhecimento da informação textual”.

O SAEB, juntamente com outros testes, como o PISA², por exemplo, buscam avaliar e mensurar as habilidades e as competências dos alunos brasileiros em diversas áreas do conhecimento e demonstram que o ensino de leitura do aluno brasileiro é deficitário.

Nesse contexto, este estudo se constituiu como uma investigação sobre a possibilidade de, por meio da Literatura, avançar na proposta do letramento crítico e na ruptura do discurso monológico em torno das interpretações das obras literárias.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A relevância de refletir criticamente sobre as potencialidades presentes no hipertexto e suas contribuições para o ensino de Literatura deve-se ao fato de que, na maioria dos espaços de ensino de Literatura, o problema da leitura e da interpretação

¹ O SAEB, criado em 1988, é uma ação do governo brasileiro desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. É aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco direcionado para a leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

² A pretensão do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desde seu início, é avaliar o letramento em leitura, matemática e ciências. Com base nesses eixos, ele verifica a operacionalização de esquemas cognitivos em termos dos conteúdos ou das estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; dos processos a serem executados e dos contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados (SOARES, 2002).

das obras clássicas encontra eco na falta de oportunidades de o aluno produzir seus discursos sobre suas leituras. Esses discursos podem revelar suas experiências de leitura, sua vivência cotidiana e a memória de seu grupo social.

Opta-se por discutir o ensino da Literatura que é uma disciplina integrada à base curricular do Ensino Médio, bem como não deixar de observar a natureza própria da educação oferecida nas escolas. Pesquisas desenvolvidas por diversos teóricos buscam respostas para a problemática da leitura na disciplina de Literatura. Rocco (1992) nos apresenta a situação do ensino da Literatura no Brasil. Uma das grandes contribuições de suas pesquisas está no fato de demonstrar que a escola, local em que a leitura e os sujeitos-leitores deveriam encontrar espaço garantido, parece propiciar fatores contrários às práticas de leitura e às produções dos alunos a partir de suas leituras e vivências.

Rocco (1992) salienta, ainda, ser grande o número de professores que usa o livro didático como instrumento principal de seu trabalho. Ao entrevistar alguns professores da rede pública e particular, a autora pôde identificar os motivos dessa tradição pedagógica: inexistência de material mais adequado às realidades dos alunos; falta de tempo para o preparo das aulas, o autoquestionamento de sua prática, ou questionamento sobre os textos escolhidos e emissão de respostas fora do esquema do “livro didático do professor”; e, por fim, enraizamento desse sistema imposto pelas “facilidades” (antipedagógicas) apresentadas que dominam qualquer outro tipo de tentativa que se venha a fazer para quebrar tal esquema.

Uma pesquisa realizada pelo instituto Pró-Livro e divulgada pelo MEC expõe que o Brasil está entre os oito maiores produtores de livros do mundo, possui cerca de cinco mil bibliotecas públicas, além de outras dez mil comunitárias, além das escolares e das universitárias. Em contrapartida, aqui, há cerca de 630 municípios sem biblioteca (dados referentes aos anos de 2006 e 2007).

Apesar de contar-se com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD³), que tem como objetivo a distribuição gratuita de livros educativos, o país apresenta um baixo índice de leitura, em média um aluno lê 4,7 livros por ano, esse número é reduzido para 1,3 se não considerarmos os livros escolares e didáticos.

Testes que visam a avaliar o aprendizado dos alunos se multiplicam, um dos mais importantes é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que é

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o Ensino Fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

aplicado em 65 países com o objetivo de fornecer os indicadores que possam ser comparados internacionalmente para subsidiar políticas de melhoria da educação.

Os resultados do teste aplicado em maio de 2009 não ainda foram divulgados. Essa avaliação enfatizou a leitura e os conhecimentos das áreas de matemática e ciências. Em teste anterior, em 2007, o PISA revelou que, em termos de leitura, 56% dos jovens estão apenas no nível um, ou abaixo dele, que vai até cinco nessa prova, o que significa que são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões básicas.

Em se tratando da leitura de textos literários, percebemos que algumas posturas teórico-metodológicas têm deixado implicações ao ensino de leitura no Brasil. Cosson (2006, p. 21) assevera que

O ensino de Literatura limita-se à Literatura brasileira, ou melhor, à história da Literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada por rasgos teóricos sobre o gênero.

Os textos literários, na maioria das vezes, somente são tomados em fragmentos e com o claro objetivo de comprovar as características dos movimentos, ou das escolas literárias. Tais procedimentos reforçam o monologismo em torno da leitura proposta pela escola. Esse modelo de ensino, centrado na transmissão de informações, no qual o professor fala e o aluno ouve, passivamente, não contribui para a formação do aluno, nem para a sua constituição enquanto sujeito. Prova disso são os resultados dos testes e das pesquisas que mostram a deficiência na formação dos alunos-leitores.

1.2 JUSTIFICATIVA

Notadamente, em uma análise histórica, o que se percebe é que a escola é uma das principais formas de interação do sujeito com o outro e com o saber coletivo. É também na escola que o indivíduo se depara com iniciativas de produção escrita e de leitura.

O ato de ler/conhecer/escrever, desde o papiro, até os livros e, atualmente, pelo processo de disseminação do conhecimento a partir de instrumentos tecnológicos, como a televisão e o computador, passou por processos de mudança que alteraram também a forma de aprender e de narrar as experiências.

Diante das dificuldades apresentadas por alunos quanto à leitura e à produção de textos, há a necessidade de estudar se e como ocorrem os processos dialógicos, polifônicos e intertextuais das produções dos alunos, de modo a contribuir para uma compreensão de como o aluno representa a sua experiência de leitura das obras clássicas da Literatura.

A noção de hipertextualidade apresenta afinidades com a teoria bakhtiniana, em especial no que se refere ao dialogismo. Para Bakhtin (2006), a função primordial da linguagem é a de comunicação. Segundo o filósofo russo, as teorias linguísticas produzidas no século XX relegaram ao segundo plano essa função da linguagem. Sua tese é a de que a função da linguagem está ancorada no dialogismo que é defendido como característica constitutiva da linguagem, ou seja, é a condição do sentido do discurso. O dialogismo ocorre na interação verbal entre o enunciador e o enunciatário em um processo contínuo de trocas e negociações em busca de um sentido.

Não se trata de exame detalhado das palavras e orações consideradas por ele como as unidades da língua, mas de focar os enunciados que são unidades concretas de comunicação. As palavras e as frases são repetíveis, reproduzíveis, porém os enunciados não. Como afirma Fiorin (2008, p. 20), “os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios”. Eles são acontecimentos inéditos e são essencialmente dialógicos e pressupõem um diálogo com outros enunciados produzidos anteriormente, ou seja, com enunciados que circulam no mundo.

Os alunos, ao serem compreendidos como sujeitos ou como enunciadores, são interpelados pelas múltiplas enunciações e desejam responder aos enunciados que os rodeiam. Essa relação dialógica entre “eu” e o “tu”, entre o meu e seu discurso encontra espaço ampliado no hipertexto que conjuga outras características constitutivas, como multilinearidade, heterogeneidade, intertextualidade, que possibilitam ao sujeito interagir e explorar as múltiplas redes de conhecimento.

Diante dessa perspectiva teórica, Mikhail Bakhtin foi tomado como referência para esta pesquisa por sua teoria estar em consonância com a perspectiva sócio-histórico-cultural e por apresentar o entendimento do dialogismo como elemento constitutivo da linguagem.

É possível inferir, portanto, que o sujeito poderá, por meio do hipertexto, ser capaz de produzir múltiplas hibridações, misturar e convocar regimes semióticos diversos. Neste trabalho, foi analisado se as atividades hipertextuais apresentam, ou não, aspectos que evidenciem o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade das produções dos alunos.

A hipertextualidade poderá ser uma alternativa para as atividades de ensino e aprendizado da Literatura, com objetivo de contribuir para a leitura crítica, autônoma e ativa dos textos literários.

Nosso propósito é trabalhar com textos literários, por isso nada melhor que refletirmos sobre essas questões com a boa companhia de João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano nascido em Recife em 1920.

Tecendo a Manhã⁴

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão

Algumas reflexões são necessárias sobre até que ponto a escola tem encantado seus alunos (“galos”) para que eles teçam juntos seus discursos (“gritos de galo”). Até que ponto os alunos que se entrecruzam nas salas de aula, juntamente com seus colegas e com seus professores (“outros galos”) podem, de fato, ter leituras críticas a partir dos textos literários? Como a sua voz, sua interpretação podem ser materializadas em textos escritos ou imagéticos?

Segundo Houaiss (2008), a palavra tecido, *textu* é originária do latim *texere* que significa construir ou tecer, e que em seu particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e poderia significar maneira de tecer, coisa tecida, ou, por fim, tecido. Foi só por volta do século XIV que a evolução semântica da palavra *texto* atingiu o sentido de tecelagem ou estruturação de palavras.

Logo, o tecido proposto por João Cabral de Melo Neto é uma composição de vozes, um tecido polifônico por excelência. Tecido que, por ser estruturado a partir de bases dialógicas, fornece espaço para a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade.

⁴ O poema *Tecendo a manhã* é citado por Fiorin e Barros em *Dialogismo, polifonia, intertextualidade* (2003). O ato de falar ou o ato de “pintar”, de se expressar, de emitir sua voz é o ato de enunciar. O sujeito/galo, sozinho, perde o papel de centro. As vozes sociais (dos outros cantos de galos) fazem dele um sujeito social, histórico e ideológico. O texto aparece tal como Bakhtin o compreende, ou seja, é tecido polifônico constituído por fios dialógicos que polemizam entre si, completam-se ou respondem uns aos outros.

Para Gontijo (2004 p. 450), “a experiência interativa propicia a troca a partir do indivíduo, que deixa de ser um ES

pectador e passa a protagonizar o grande teatro chamado mídia”. A partir de Gontijo, o tecido rico, denso e diverso é espaço para as representações dos sujeitos, para a manifestação de suas identidades e experiências. É aí, na tessitura do texto, que se podem verificar as lacunas do ensino da Literatura que muitas vezes centraliza seus esforços na compreensão da história da Literatura, sem permitir ao aluno o encantamento pelos textos literários que dela fazem parte.

Esta pesquisa trabalhou com a problemática do ensino de Literatura, buscou encontrar um caminho, por meio da hipertextualidade, para que a Literatura não seja percebida pelo aluno apenas como conteúdo definido pelo programa de Ensino de Língua e Literatura pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e que objetiva permitir o ingresso nas universidades por meio dos vestibulares.

As obras literárias e, conseqüentemente, a Literatura trabalhada pela escola necessitam ser vistas como um tecido polifônico capaz de articular diversas temáticas, entrecruzar discursos e significações e permitir ao leitor, no caso aluno-sujeito, a oportunidade de se reconhecer, de reconhecer seu universo e de contribuir com seu discurso e com a sua produção.

1.3 INQUIETAÇÕES QUE SE ENTRECruzARAM

Esta proposta de pesquisa resulta de algumas inquietações vivenciadas pela prática docente da pesquisadora na disciplina de Literatura, em especial na atuação no Ensino Médio, e de outras inquietações vivenciadas enquanto leitora. A leitura sempre ocupou um papel importante na sua trajetória de vida, pois, enquanto criança adorava o universo da biblioteca da escola, na qual tinha contato com livros que, por alguns dias, podiam visitar sua casa.

Desse modo, viveu em excelentes companhias, pois os caminhos que trilhou na vida, sempre foram iluminados pelos autores que lhe fizeram compreender melhor o mundo, a sociedade, a infância e a adolescência.

Tal aproximação com a biblioteca e os livros lembra a poesia *Biblioteca Verde*, de Carlos Drummond de Andrade. No texto de Drummond (1980), percebe-se outra criança que era seduzida pelas obras literárias. Muitas vezes se apresentavam a ela, muitos mundos, muitas aventuras. Desejava ter todos os livros e ler era um prazer necessário. Meu pai também me comprava livros, compras esparsas, mas significativas.

*Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.
São só 24 volumes encadernados
em percalina verde.
Meu filho, é livro demais para uma criança.
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
Quando crescer eu compro. Agora não.
Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra.
Fica quieto, menino, eu vou comprar.
Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei
nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente (ANDRADE, 1980)*

A polifonia orquestrada pela “flauta de percalina verde”, presente na Literatura, é responsável pela criação dialógica de fatos, falas, experiências, sentimentos e emoções que leu e experimentou. Essas experiências de leitura foram decisivas para sua escolha profissional.

Os anos se passavam e via que as oportunidades de leitura eram cada vez mais esparsas. A leitura no Ensino Médio dava espaço à história da Literatura, às análises de estilo e linguagem e às interpretações consolidadas, prontas, que relutava em meramente “acatar”.

Já em sala de aula, atuando como professora, surgiu a necessidade de investigar como a Literatura, enquanto prática discursiva, poderia contribuir para a consolidação de representações sociais em torno dos múltiplos temas sociais recorrentes na Literatura.

A Literatura revela a heterogeneidade de significações que podem ser percebidas a partir dos textos escritos, possibilita reflexão, ressignificação dos múltiplos temas abordados e promove um senso crítico em torno desses temas. Em suma, uma obra literária não se extingue em si mesma, ela pode dialogar com o contexto histórico atual, com o anterior à sua época de produção e com o por vir.

As escolas em que atuou, no intuito de atender aos concursos vestibulares, muitas vezes, propunha o estudo dos estilos literários de época e procurava focalizar suas aulas em autores e obras clássicas. Com currículo extenso, pouco tempo e necessidade de atender às avaliações classificatórias, o ensino de Literatura se tornava cada vez mais pragmático, o que a inquietava, pois não percebia a interpretação de seus alunos, não ouvia a voz produzida por esses sujeitos a partir de contato deles com os textos literários.

Tal realidade a inquietava e a desestimulava. Dessa inquietação, desse incômodo, vieram tentativas de incluir em suas aulas momentos de leitura das obras

literárias com iniciativas que valorizassem a produção de sentido dos alunos, por meio de jornais da Literatura, gibis, oficinas de leitura, entre outras.

Passou a perceber que a intertextualidade, a polifonia e os processos dialógicos presentes na hibridação dos múltiplos regimes semióticos presentes nos gêneros discursivos, que devem ser abordados pela escola, muitas vezes não encontravam espaço na disciplina de Literatura.

Por isso, nesta pesquisa, foi proposto um questionamento sobre a possibilidade das atividades hipertextuais contribuírem para que os alunos produzam suas falas, seus textos, seus discursos a partir da experiência da leitura de obras literárias. É na busca de um melhor entendimento sobre essas questões motivadoras que este trabalho foi se desenhando.

1.4 O PROBLEMA

Pesquisas demonstram que o aluno brasileiro lê pouco, entende mal e escreve com dificuldade sobre suas opiniões e experiências (ROCCO, 1992; MARCUSCHI, 2006). As leituras, em especial, das obras literárias indicadas pelos professores na disciplina de Literatura no Ensino Médio, encontram resistência e dificuldade dos alunos e reforçam a relação monológica entre os sujeitos presentes na sala de aula.

A sala de aula, na disciplina de Literatura, apresenta um discurso unívoco em torno das obras literárias, submetendo o aluno ao estudo da história da Literatura ou das obras adotadas pelos exames vestibulares (ZILBERMAN, 1991; ZILBERMAN; ROSING, 2009). O ensino dessa disciplina e a leitura das obras literárias necessitam de uma abertura para um olhar sobre o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade presentes nas obras literárias e que podem ser potencializadas pelos hipertextos. Há necessidade de uma busca por abordagens que permitam diversos discursos presentes em diferentes linguagens.

Surge, ainda, a necessidade de investigação de possibilidades que permitam ao aluno manifestar o seu discurso como coautor do texto, levando-o a uma autonomia no processo de leitura e produção textual.

O sujeito-leitor seria ele próprio a construir a direção que deseja seguir em busca do entendimento da obra literária e suas correlações possíveis com a sua experiência individual. Nesse novo caminho, a partir da autonomia, o leitor poderá selecionar “trajetos” de leitura e fazer parte do processo de cocriação do texto.

1.5 PREMISSA

A premissa é de que as atividades baseadas em uma lógica hipertextual podem ser uma alternativa para o rompimento do discurso monológico/monofônico em torno das obras literárias e, conseqüentemente, da disciplina de Literatura. Parte-se, portanto, da premissa de que a hipertextualidade apresenta uma linguagem dialógica, intertextual e polifônica que permitirá que os alunos apresentem sua leitura, suas significações e suas representações a partir da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

1.6 PERGUNTA

Como o hipertexto, ao conjugar diferentes gêneros discursivos, pode contribuir para a elaboração do discurso do aluno a partir de suas experiências de leituras de textos literários?

1.7 OBJETO DA PESQUISA

O construto empírico para o qual esta pesquisa se voltou constitui-se na reunião de dados coletados em sala de aula de 1º ano de Ensino Médio, da Escola Estadual Frederico Pedreira. Os elementos captados foram estudados e submetidos à análise com base nas categorias de dialogismo, polifonia e intertextualidade bakhtiniana.

É enfoque principal desta pesquisa a materialização de uma concepção dialógica que se contrapõe à organização hierárquica e monofônica do ensino da Literatura e da leitura das obras literárias que a fundamentam.

1.8 OBJETIVO GERAL

Observar como as narrativas produzidas pelos alunos do 1º ano de Ensino Médio, a partir da leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, apresentam as

categorias conceituais de dialogismo, polifonia, intertextualidade e gêneros discursivos desenvolvidos a partir da teoria bakhtiniana.

1.9 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como os alunos percebem o processo de ensino de Literatura, em especial, no que diz respeito ao romance de Graciliano Ramos.
- Proporcionar ao aluno o enriquecimento de seu acervo cultural, a partir da inserção de diversos gêneros discursivos, explorando a heterogeneidade da linguagem.
- Analisar a dialogicidade, a polifonia e a intertextualidade nos textos produzidos pelos alunos a partir da representação de experiências de leitura do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.
- Identificar a maneira como as narrativas são ressignificadas e o modo como suas apropriações são efetivadas pelos alunos por meio da produção dialógica, polifônica e intertextual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDE

É notório o processo de desenvolvimento da tecnologia, em especial, ligado à comunicação. Esse desenvolvimento se reflete na estrutura e na utilização do hipertexto, cuja noção, como afirma Wandelli (2003, p. 24), está ainda em processo de construção e sedimentação. No entanto,

[E]ntre tantas incertezas, a primeira afirmativa, quase uma constatação é a de que o procedimento hipertextual, marcado por características como a escrita em teia, a conexão, a quebra de linearidade, a variedade de recursos gráficos não surgiu do computador.

O hipertexto ultrapassa as ferramentas disponibilizadas pela informática, pois “nos limiares dos séculos XVI e XVII, Cervantes, ele mesmo, já explorava em Dom Quixote, alguns recursos hoje incorporados e potencializados pelo hipertexto” (WANDELLI, 2003, p. 2).

Apesar do que é postulado por Wandelli, o hipertexto está, muitas vezes, associado às inovações tecnológicas e leva ao entendimento de que é necessário o meio eletrônico para que ocorra a hipertextualidade. Esse modo de pensar pode contribuir para uma ideia equivocada de que a tecnologia constitui o homem e, conseqüentemente, a sociedade e suas práticas.

O hipertexto pode ser entendido como uma escritura não sequencial, como um texto que se bifurca e apresenta múltiplos compartimentos que abertos se interligam a outros e estes, ainda, a outros tantos em possibilidades infinitas de leitura e interpretação. Lévy (1993, p. 33) afirma que

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são

ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

O conceito de hipertexto proposto por Lévy não exclui a possibilidade de procedimentos hipertextuais marcados por características como escrita em teia, conexão, quebra da linearidade e variedade de recursos gráficos e regimes semióticos diversificados terem surgido antes do aparato tecnológico representado pelo computador.

A noção de hipertextualidade passa, portanto, pela ideia de hipertextualidade como uma potência - que pode ou não ser ativada – e está embutida na “capacidade de a escrita e a leitura alcançarem um espaço fluido de produção textual e agenciamento de percursos” (WANDELLI, 2003, p. 40).

Desse modo, o livro ou o computador, como suporte, e o hipertexto, como processo, podem subverter a leitura linear com início-meio-fim e incluir o leitor na construção da narrativa.

Na perspectiva do novo, do atual, muitas vezes, deixa-se de dar atenção aos princípios que o constituíram. No caso do hipertexto, credita-se sua existência vinculada apenas ao computador esquecendo-se das tentativas anteriores, no meio impresso, no livro e no códex, por exemplo, de ruptura com a rigidez do texto escrito. Há uma série de obras e autores que se preocuparam em quebrar formalmente a estrutura linear e a fixidez do texto impresso (WANDELLI, 2003).

No hipertexto, o texto é adaptado ao usuário/leitor, é ele quem tem a chave da autonomia para percorrer os trechos que melhor atendem aos seus propósitos e ter acesso a todo o texto, ou ir direto a um dos pontos. Isso também é possível com o texto impresso, em especial nos meios de comunicação e informação, como as revistas e os jornais, por exemplo, ou a bíblia, a enciclopédia e ou o dicionário. A Bíblia adota os versículos e os capítulos como forma de organização interna, já as revistas e outras publicações apresentam o uso do índice e podem proporcionar o acesso não linear às suas informações.

A potencialização ilimitada de percorrer caminhos destaca a hipertextualidade presente no ambiente eletrônico em relação à hipertextualidade verificada no meio impresso.

O texto como pluralidade de sentidos e percursos sem início ou fim, que pode ser multiplicado, é entendido por Wandelli (2003) como obra-rizoma⁵, que apresenta

⁵ Segundo Deleuze e Guattari (1997), o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. A condição desse tipo de sistema é a de complexidade, em que não há um decalque, uma cópia de uma ordem central, mas múltiplas conexões que são

como características a multiplicidade, a heterogeneidade e a ruptura assignificante. Tais características sinalizam que o hipertexto é um objeto cultural.

O hipertexto eletrônico passou a ser desenvolvido em meados do século XX e, como representante das novas tecnologias, potencializou a difusão de uma maneira diferenciada de leitura muito mais ligada às práticas interativas, intertextuais, heterogêneas e multilineares.

Lévy (1993, p. 28) expõe que a “ideia de hipertexto foi enunciada pela primeira vez por Vanevar Bush em 1945”. Com base no funcionamento da mente humana que atua com base em associações, Bush pensou o *Memex* um dispositivo que seria capaz de construir uma rede associativa artificial.

Vanevar Bush reuniu diversas descobertas científicas e, com base nos estudos sobre a forma como o ser humano é capaz de armazenar informações, memorizá-las e organizá-las não linearmente, desenvolveu o projeto *Memex*. Nesse projeto, as informações seriam armazenadas em um banco de dados que poderiam ser acessadas de modo bastante rápido. Seu projeto contava com a possibilidade de meios mais interativos de acesso à informação.

Mais tarde Theodore Nelson, com seu projeto *Xanadu*, desenvolveu novas formulações que estavam mais de acordo com a base sobre a qual se assenta o que conhecemos por hipertexto, termo, aliás, cunhado por ele.

Segundo Lévy (1993, p. 29), “Theodore Nelson inventou o termo hipertexto para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática [...] Desde então, Nelson persegue o sonho de uma imensa rede acessível em tempo real”.

Seu projeto *Xanadu* apresentava uma proposta de rede de publicações eletrônicas, ou seja, uma multiplicidade de documentos eletrônicos acessíveis instantaneamente e estruturada rizomaticamente.

Porém, somente na década de 1990, é que tivemos a possibilidade, por meio da criação de *softwares* e linguagens de programação, como o HTTP (*Hyper Text Transfer Protocol*) e HTML (*Hyper Text Markup Language*), de colocar em prática o funcionamento da rede mundial de computadores, a internet, que é a materialização do projeto *Xanadu* com os devidos aperfeiçoamentos tecnológicos.

estabelecidas a todo o momento, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização. O rizoma, como um sistema a-centrado, seria, portanto, a expressão máxima da multiplicidade em detrimento às outras duas condições apresentadas de raiz e radícula, que não expressam nada mais do que a proposta de um todo disciplinador, um totalitarismo estrutural.

Pesquisas atuais buscam discutir e aprofundar os conceitos de interatividade de modo a promover um hipertexto cada vez mais complexo e com novas potencialidades. Diante disso, a ideia do hipertexto compreende uma estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois conecta palavras e frases, imagens, sons, cujos significados se remetem uns aos outros instaurando um processo dialógico por excelência. Essas características estão a serviço das práticas sociais, entre elas, as práticas escolares.

Ao leitor sempre foram associadas as imagens de descobridor e desbravador, daquele que é capaz, de acordo com as suas necessidades e interesses, de ler vários tipos de textos que circulam socialmente. Muitos teóricos se dedicaram a revelar não só a trajetória histórica da leitura, como também os processos sociais, individuais, cognitivos, psicológicos que envolvem a interação do homem com o seu mundo.

A importância da interação do homem com o mundo - a comunicação interativa - revela a relação explícita que existe entre o ato de ler, a língua e o mundo. Nesse processo, o homem é um ser considerado atento ao seu tempo que rejeita a ideia de ser passivo, mero espectador dos acontecimentos à sua volta, por isso ele se posiciona como sujeito do processo histórico cultural da humanidade. A leitura, portanto, é construída pela interação do leitor com sua história de vida, participante de uma determinada cultura, em determinado lugar e época. Nessa perspectiva, a leitura se amplia, se modifica, se transforma durante a história, permeada pelas tecnologias, pelo meio, pelo suporte. Assim, o leitor do papiro não é o mesmo leitor do códex, tão pouco é o mesmo do livro ou de textos eletrônicos. Mudam-se os suportes, mudam-se os leitores e as leituras possíveis.

Chartier (1999) afirma que a leitura não é apenas uma operação abstrata, ela é o uso do corpo, da inscrição dentro de um espaço, é relação consigo mesmo e com os outros. Avançamos no processo de leitura quando “passamos a nos reconhecer em face do outro, em nosso estar no mundo, e começamos a exercer a nossa capacidade crítica” (MARTINS, 1998, p. 13).

Segundo Zilberman e Rösing (2009, p. 23), “desde a antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam em lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens em circulação”. Nessa época, a escrita foi colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto e a leitura era realizada por poucos alfabetizados.

No mundo grego de Platão, por exemplo, a valorização da oralidade era patente, a retórica, ou “a arte do bem falar” era ensinada e apreciada. O texto escrito era entendido dentro de suas limitações e contribuições (RIBEIRO, 2008). Para o filósofo grego, o texto falado era considerado um “discurso de verdade”, por admitir

intervenção imediata de seus interlocutores, já o texto escrito gozava de tratamento diferenciado como discurso estático e limitado que se depõe às diversas leituras possíveis. Apesar de inerte, o texto escrito admite uma leitura livre, uma maior liberdade de interpretação e leituras. A leitura era uma prática compartilhada socialmente, muito ligada à modalidade de leitura em voz alta, que não era só a mais comum, mas também a mais valorizada.

A Literatura, na Grécia antiga, passou a depender da escrita e, conseqüentemente, do livro. Naquele momento, apresentava um formato padrão que era o “volumen”, ou rolo e dava início a uma nova organização na produção literária. No mundo romano, tal como na Grécia, a leitura não era acessível a todos, era reservada aos que detinham o poder da época. As práticas de leitura se tornaram, paulatinamente, mais acessíveis às classes elevadas. Em Roma, a leitura era um hábito exclusivo das classes abastadas, o que originou as bibliotecas particulares, símbolos de uma sociedade culta. No século II d.C, surgiu o códex, um livro costurado em formato de páginas, não mais em rolo como antes, essa transformação do suporte trouxe consigo a modificação na forma de ler (CHARTIER, 1999).

O códice, pela praticidade e por ter diminuído os altos custos da produção literária da época, passou a ser muito aceito também pelos cristãos. Chartier (1999, p. 101) informa que

[...] é nas comunidades cristãs que o códex substitui mais precocemente e mais maciçamente o rolo: desde o século II todos os manuscritos da Bíblia encontrados são códex escritos sobre papiros, e 90% dos textos litúrgicos e hagiográficos dos séculos II a IV que nos chegaram às mãos possuem a forma de códex.

Na Alta Idade Média, surgiu a maneira silenciosa de ler, em especial os textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa e introspectiva. A prática da leitura concentrou-se na vida religiosa, destinada ao interior das igrejas, dos dormitórios, das salas fechadas e, geralmente, estavam ligadas às Sagradas Escrituras.

Com o passar do tempo, o saber, ou seja, o conhecimento escolar passou a ser o fator mais valorizado e a aquisição tornou-se mais importante do que as questões relativas aos aspectos religiosos, dogmáticos e espirituais da Idade Média (RIBEIRO, 2008).

Na Idade Moderna, a prática da leitura no mundo ocidental estava associada às evoluções históricas, à alfabetização, à religião e ao processo de industrialização. Com a imprensa de Gutemberg, as técnicas da reprodução de textos e produção de livros modificaram-se, o que permitiu que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros. A grande revolução da leitura, no entanto, aconteceu pelo modelo

escolástico da escrita, em que o livro se transformou num instrumento de trabalho intelectual. A leitura silenciosa se estabeleceu por meio da relação íntima, secreta e mais livre do leitor com o livro, tornando a leitura mais ágil.

No século XIX, a difusão do livro se deu mais rapidamente e o romance se consolidou com a sua capacidade de envolver o leitor e se firmou como o principal gênero literário da época. Atualmente, os textos podem alojar-se na tela do computador ou na lâmina do CD, como já passaram pelo plástico do disquete e pelas fibras óticas de rede virtual, processo compartilhado pela permanência do formato do códice, representados pelos livros impressos em matéria de procedência vegetal (ZILBERMAN; RÖSING, 2009).

Com as conquistas trazidas pela tecnologia digital, assistimos ao nascimento de um leitor mais explorador. O hipertexto que nos sinaliza mudanças no ato de ler e, conseqüentemente, no modo de aprendizagem.

A invenção de Gutemberg foi realmente importante visto que tornou a difusão do livro mais acessível, rápida, diminuiu os custos da reprodução das obras realizadas até então. O mérito de Gutenberg está em permitir maior acessibilidade aos textos. Porém a revolução da imprensa não consistiu absolutamente na aparição de um novo livro, de uma nova forma de ler e de escrever. “Doze ou treze séculos antes do surgimento da nova técnica, o livro ocidental teria encontrado a forma que lhe permaneceu própria na cultura do impresso” (CHARTIER, 1999, p. 96).

Para Chartier, o livro de Gutenberg não apresentou grandes modificações estruturais permanecendo inalterado até agora, percebemos que a hipertextualidade ligada ao contexto tecnológico é potencializada pelos meios tecnológicos e digitais e reforça, oportuniza a subversão de antigas estruturas. Chartier (1999, p. 19) salienta que

A revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutemberg. Ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas de suporte que comunica aos seus leitores, o livro impresso foi, até hoje, o herdeiro do manuscrito: por sua organização dos cadernos, pela hierarquia dos formatos – do *libro da banco* ao *libellus* -, pelos auxílios de leitura: correspondências, *index*, sumários, etc. Com a tela, substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram.

O hipertexto, como mencionado anteriormente, é um novo modelo textual e se configura como um evento comunicacional constituído por um processo de construção mais ativo e participante. Nele, o leitor passa a ser coautor do processo de sua aprendizagem.

Abre-se uma nova concepção de leitura e, conseqüentemente, novas oportunidades para as práticas educativas, com novas atividades a serem trabalhadas nas salas de aula na perspectiva de diálogo e do compartilhamento de experiências.

Segundo Gontijo (2004, p. 450), sem desmistificar a mídia, “dificilmente estaremos formando cidadãos aptos a analisar, criticar e influir no seu próprio meio”. Portanto, aos educadores cabe a percepção e a sensibilidade de aceitar os desafios de proporcionar processos educativos mais participativos, no qual o ensinar-aprender juntos num processo aberto, flexível e dialógico seja construído com base na troca de experiências e na interação dos sujeitos.

Não se trata de apenas “didatizar” gêneros discursivos, sistematizando-os, ou de adaptar procedimentos, mas, sobretudo, de repensar e reconstruir estratégias educacionais com o propósito de enfrentar os desafios apresentados pela cultura contemporânea.

2.1 LINGUAGEM: UM ENTRELAÇAMENTO BAKHTINIANO

Para Bakhtin (2006), o papel central da linguagem é o de comunicar, ao contrário de outros pensadores, como Chomsky, por exemplo, que postulavam ser o de expressar o pensamento. Tal concepção, segundo Bakhtin (2006), parte do princípio de que a linguagem pensada sob o ponto de vista do emissor, como se ele estivesse solto no mundo a produzir sozinho seus enunciados não mantivesse nenhuma relação com seus interlocutores, parceiros da comunicação verbal.

Para essa concepção de linguagem e de comunicação, a leitura compreende três operações importantes:

- a recepção propriamente dita, em que estão em jogo fatores como ruído;
- a compreensão passiva do sentido;
- a atitude responsiva ativa.

O entendimento de um enunciado lido é acompanhado por uma resposta, uma atitude responsiva ativa. A compreensão é apenas uma fase inicial, introdutória e preparatória para que o sujeito/leitor seja um produtor de respostas.

A segunda operação, para Fiorin (2008, p. 19), é a compreensão passiva do sentido, a partir de Bakhtin, “é apenas o elemento abstrato de um fato real, que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente”. Nesse sentido, a resposta poderá ser materializada por outro enunciado produzido ou por uma atitude respondente.

O próprio enunciador é sempre um respondente, conseqüentemente, o enunciado é uma réplica de um diálogo que se estabelece com outros vários enunciados que circulam no mundo.

Bakhtin (2006, p. 316) assevera que

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma esfera (a palavra “resposta está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de modo ou outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciador ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições.

Ao definir que o dialogismo é constituído pelos enunciados concretos, Bakhtin (2006) afirma que, se o enunciado, em sua estrutura, não manifestar outras vozes, mesmo assim ele será dialógico, pois se confirma como uma resposta a outros enunciados produzidos anteriormente e que com ele dialogam de modo a confirmá-lo ou polemizá-lo. Nesse sentido, o texto é a manifestação do enunciado. Ele pode ser capaz de manifestar o discurso por meio de vários regimes semióticos, sejam verbais, visuais, ou outros.

Essa discussão é importante para se compreender que, para Bakhtin (2006), o sentido de um texto é dado pela significação, e o processo de leitura deve considerar as relações internas produtoras de significado e as relações do texto com o que lhe é exterior.

Na busca pelo significado do texto, Umberto Eco citado por Zilberman e Rosing (2009) defende que as diferentes teorias de leitura focalizaram, em diferentes momentos, três modos de entender a busca pelo significado do texto que ficaram conhecidas como: *intentio auctoris*, busca pela intenção do autor do texto; *intentio lectoris*, busca pelo significado que não estava no texto, mas no leitor, que atribui significado; *intentio operis*, busca o significado que está no texto e que o ultrapassa.

Para o *intentio operis*, apreende-se o conteúdo da obra a partir da análise dos mecanismos intra e interdiscursivos de produção de sentido. A *intentio operis* é o procedimento que envolve a leitura do interior e do exterior ao texto, ou seja, as relações entre suas unidades constitutivas produzem significado. Segundo Bakhtin

(2006), a verdadeira leitura é a aquela que permite a inconstante busca pelo outro, expresso nas diferentes obras.

Segundo Fiorin (2008), as reflexões de Bakhtin contribuíram para estudos nas áreas de teoria literária, crítica literária, semiótica e análise do discurso. Esse teórico escreveu suas obras em meados dos anos 1920, porém sua notoriedade científica foi reconhecida por volta das décadas de 1970 e 1980. Hoje, é uma referência importante nos estudos pertencentes ao campo da linguagem.

Para compreender melhor as ideias bakhtinianas, é preciso conhecer o contexto social com o qual Bakhtin dialoga e, sobretudo, o contexto teórico e científico no qual surgem suas teorias.

Bakhtin (1999, p. 72) procurou observar as concepções teóricas sobre linguagem e traçar seus princípios teóricos a partir do diálogo com as teorias que ele chamou “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

A primeira teoria, segundo Bakhtin (1999, p. 72), “interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua”. Nessa perspectiva, esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo de criação individual.

As posições fundamentais dessa forma de entender a língua são:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (energia) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
4. A língua enquanto produto acabado (“ergon”) enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 1999, p. 72-73).

Na segunda teoria, a que ele denominou “objetivismo abstrato”, o centro organizador de todos os fatos linguísticos situa-se no sistema linguístico, a saber “o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN, 1999, p. 77).

Enquanto que na primeira teoria a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, na qual nada é estável, na segunda forma de ver a língua, no objetivismo abstrato, o sistema garante a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os interlocutores de uma mesma comunidade.

Esse pensamento norteou no século XX, o estruturalismo, sustentado, inicialmente, pelos seus pilares teóricos, de Ferdinand Saussure, que, em 1916, teve suas notas de aulas publicadas por seus alunos na obra *Curso de Linguística Geral*.

Saussure elegeu como função fundamental da linguagem a comunicação. Ele promoveu um deslocamento teórico e a língua passou a ser o elemento unificador que permite que uma pessoa compreenda e se faça compreender.

Para essa corrente filosófica de estudos da linguagem, o foco se volta para o sistema linguístico de normas gerais. Nesse momento, a fala perde o caráter de centralidade dos estudos linguísticos, o sistema composto por unidades fonéticas, morfológicas, sintáticas passa a ser observado e estudado como o centro gerador dos fatos linguísticos.

Conforme Brait (1997, p. 155), Bakhtin se interessou em ver a questão por outro prisma, por uma terceira possibilidade de análise. Ele “tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões de linguagem, que não se restringiria à formação abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais”. A compreensão ampla da natureza da linguagem não está somente entre essas duas orientações, ela está para além delas.

Bakhtin se interessava pelo real e pelo concreto ocorrente na contradição de classes. É, portanto, um estudioso que via o homem como um ser histórico, cultural e considerava a sua produção social humana como produtora de cultura. Para Bakhtin (2006), a língua não pode e não deve ser compreendida isoladamente, mas permeada por suas relações com a sociedade, ou seja, com os fatores “extralinguísticos”. Bakhtin superou essas visões dicotômicas e propôs a interação verbal como base de sua teoria.

O filósofo russo compreendia que a língua deveria ser estudada a partir das suas relações com os momentos de produção, com os interlocutores (emissor e receptor), com os contextos que envolvem a fala, com o momento histórico-social. O homem é um ser histórico e produtor de um conjunto de relações sociais. Para Bakhtin (2006), as atividades humanas estão permeadas pelas atividades linguísticas. Ele defende que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2006, p. 248).

A forma linguística, para Bakhtin (1999, p. 95), apresenta-se por meio das “enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e a substância da língua se mostra como sendo o fenômeno da interação verbal “realizada através dos enunciados ou das enunciações” (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Revelando sua preferência pelas relações de diferença e alteridade, a teoria bakhtiniana apresenta a linguagem como uma imagem criada pelo ponto de vista de outra linguagem, pelo outro, e esse alheio ao que é seu passa a ser significativo e essencial para a produção do discurso.

A alteridade bakhtiniana contribuiu para a apresentação dos conceitos de heteroglossia e de dialogismo. Bakhtin, de acordo com Barros e Fiorin (2003), entende que o dialogismo se estabelece mesmo entre produções monológicas, ou seja, há uma relação dialógica mesmo nos casos em que as vozes não se deixam transparecer, num falso monologismo. O autor postula que todo gênero discursivo é dialógico. Segundo Stam (2000, p. 12), Bakhtin enfatizou a heterogeneidade da parole, pois ele “vê a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação, parte de um diálogo cumulativo”.

Bakhtin (2006) defende o dialogismo como sendo o princípio constitutivo da linguagem. A partir desse princípio que as trajetórias dos discursos serão traçadas em busca de sentido. Bakhtin (2006, p. 404) assevera que

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

A relação estabelecida entre os sujeitos, em um processo de interatividade, é que revela a dialogicidade da linguagem. Os conceitos defendidos pela Teoria da Informação, embasada nos postulados da Matemática e da Estatística e sustentada por teóricos como Roman Jakobson, entendiam a comunicação com base em um sistema que envolvia emissor (eu), o receptor (tu) e a mensagem. Contrários a essa epistemologia, as teorias bakhtinianas entendem o dialogismo como entrelaçamento de sujeitos sociais, históricos e culturais.

Fiorin (2008, p. 17) expõe que

Há três eixos básicos do pensamento bakhtiniano: unicidade do ser e do evento; relação eu/outro; dimensão axiológica. São essas coordenadas que estarão na base da concepção dialógica da linguagem.

Essa unicidade do evento defendido por Bakhtin está relacionada com o fato de que não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. Os enunciados são irrepetíveis e, sendo únicos, apresentam acento, entonação e apreciação única. Diferentemente das unidades da língua que são neutras, os enunciados carregam emoções, juízos de valores e têm uma autoria e, por isso, revelam a posição de seu enunciador.

O enunciado é, portanto, dialógico e se constitui a partir de outro enunciado. Há nele ao menos duas vozes, duas posições: a sua e aquela em oposição à qual se constrói. Para Fiorin (2008, p.21), “o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”.

As relações dialógicas, manifestadas nos enunciados, podem ser contratuais ou polêmicas, de convergência ou divergência. A relação contratual com outro enunciado e a adesão, ou não, a ele, evidenciam que o enunciado é sempre o espaço para as contradições, para a luta entre vozes sociais.

Segundo Barros e Fiorin (2003, p. 2), Bakhtin defende que

Só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro, é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Nessa nova forma de ver a comunicação, Bakhtin (2006) postula que ela transcende a esfera do linguístico e se carrega de caráter histórico e cultural. Em sua teoria, o sujeito é concreto e participa ativamente da produção social da vida e como tal de cultura.

Como teórico de orientação claramente comprometida com os postulados marxistas, Bakhtin (1999) vê a palavra como signo ideológico, como produção que “reflete e refrata” uma arena de lutas. Os interesses e os confrontos percebidos no conjunto da sociedade de classes também emergirão na linguagem. Tais concepções teóricas reafirmam e evidenciam o caráter crítico de Bakhtin.

Bakhtin vivenciou um contexto social e histórico bastante rico, fez parte de uma época de efervescência tanto no campo das teorias, como na política internacional e na economia mundial. Viveu no momento histórico em que se firmava o pensamento pós-estruturalista e eram estabelecidas as bases da Teoria Crítica, que apresentavam pressupostos marxistas para formular explicações para o funcionamento da sociedade e da formação de classes.

Bakhtin se encarregou de afirmar que os domínios da ciência ainda estavam centralizados nas bases da ciência clássica, mecanicista. Para ele, o positivismo empirista não reconhecia as relações dialéticas que interferiam e modificavam a linguagem. Bakhtin (1999, p. 25) evidencia que

Todos os domínios da ciência das ideologias acham-se, atualmente, ainda dominados pela categoria da causalidade mecanicista. Além disso, persiste ainda a concepção positivista do empirismo, que se inclina diante do “fato” [linguagem] entendido não dialeticamente, mas algo intangível e imutável.

O pensamento bakhtiniano, em consonância com sua época, revela afinidade com duas teorias que mudaram o curso da ciência no mundo: a teoria de Heisenberg e a teoria de Einstein. A primeira conhecida como o princípio da incerteza, defendido por Heisenberg, a partir da mecânica quântica, pôde restringir a precisão das observações realizadas pela ciência. A segunda teoria, conhecida como a teoria da relatividade, sustenta a tese de que, a partir de dois referenciais de observação distintos, o mesmo objeto poderá ser observado de diferentes formas e levar, também, a resultados distintos e plausíveis.

Bakhtin buscou alcançar um espaço de discussão que oferecia alternativa que era contrária ao autoritarismo e à dominação da ciência. Suas convicções se apresentam, ainda hoje, como atuais, em especial no que se refere à perspectiva da comunicação midiaticizada.

Bakhtin (1999, p. 123) diz que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal.

O relevante é a natureza viva e concreta da comunicação, portanto não é o sistema linguístico, mas o enunciado, acontecimento único constituído pelo dialogismo. O enunciador é considerado como um respondente, interpelado a dar respostas, pois não é o primeiro a usar a palavra, ele dialoga com o mundo anterior a ele, não é o que rompe pela primeira vez o silêncio do mundo, sua fala pressupõe o sistema da língua e outros enunciados produzidos por ele mesmo e por outros.

O sujeito deixa de ser o centro da interlocução e passa a estar não mais no “eu” nem no “tu”, mas no espaço criado entre ambos. O sujeito social multiplica-se no outro em suas inter-relações, ele se divide e passa a “ser no outro”.

É no encontro com o diferente que o “eu” se constitui como sujeito. Desse modo, Paulo Freire “dialoga” com Bakhtin, pois defende que o diálogo é uma exigência para a existência do homem, tal pensamento norteou suas teorias sobre a educação e sobre o modo como os homens aprendem. Freire (1987, p. 79) defende que “ninguém educa a ninguém, ninguém tampouco se educa sozinho, os homens e as mulheres se educam entre si, mediados pelo mundo”.

Esse entrecruzamento de diversas vozes que se instauram no enunciado representa a polifonia bakhtiniana. Ou seja, a polifonia é compreendida como a presença de vários sujeitos que se apresentam ideologicamente no discurso. O discurso nunca é, portanto, autônomo, ele é a construção de várias vozes que se entrecruzam no tempo e no espaço.

Segundo Todorov citado por Barros e Fiorin (2003, p. 41), foi o encontro com a obra de Dostoiévski que permitiu a Bakhtin elaborar a noção de polifonia. Bakhtin (1981, p. 2) explica que,

Dentro do pleno artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. [...] A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do outro, mas ao mesmo tempo não se objetifica, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor.

Não é possível pensarmos que um texto nasce, surge do nada, ou seja, ele não tem no emissor o seu único e absoluto início. Assim, se todo texto é um intertexto, todo intertexto, também, pode ser considerado como um texto. Essa reunião de textos que se entrecruzam pode revelar a existência de múltiplas vozes, proporcionando que a polifonia do texto se manifeste.

A polifonia é a resultante da ideia de que

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciatador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BARROS; FIORIN, 2003, p. 14).

Tal como a polifonia, a intertextualidade também faz parte do fenômeno de linguagem defendido por Bakhtin. A intertextualidade é o diálogo estabelecido entre os muitos textos da cultura. É antes de tudo a intertextualidade de vozes que falam, ora para corroborar com uma ideia, ora para polemizar-se com ela.

Segundo o linguista, a primeira condição da intertextualidade é que as obras se deem por inacabadas, isto é, que permitam e peçam para serem prosseguidas e admita o diálogo com outros textos. A intertextualidade estende o dialogismo às várias expressões artísticas e, evidentemente, à Literatura.

As relações intertextuais são realizadas por meio, segundo Barros e Fiorin (2003, p. 30), “do processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Há três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização”.

A **citação** consiste em citar, direta ou indiretamente, parte de outro texto, que poderá confirmar o sentido proposto ou polemizar-se com ele. A **alusão** é a reprodução das construções sintáticas de um texto. Nesse processo, certas figuras são substituídas por outras e todas mantêm relações de sinonímia entre si e com o tema. A **estilização** é a reprodução do conjunto dos procedimentos de estilística utilizados por outro autor. Conforme Denis Bertrand citado por Barros e Fiorin (2003, p. 31) estilo é “o conjunto das recorrências formais, tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo (manifestado, é claro) que produzem um efeito de sentido de individualização”.

A partir dos processos de citação, como alusão e estilização, cria-se uma rede de muitos diálogos que se cruzam em um dado espaço colaborando para a constituição de um mosaico composto por múltiplos discursos que são absorvidos e transformam-se em outras produções.

A intertextualidade “é o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (BARROS; FIORIN, 2003, p. 4). É possível de ocorrer tanto na superfície do texto, quanto na profundidade das relações implícitas do texto com seu universo cultural e, conseqüentemente, com outras obras.

A intertextualidade não é uma dimensão secundária. Barros e Fiorin (2003, p. 4), afirmam que a “dimensão derivada” é a dimensão primeira da qual o texto deriva.

A intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele produzindo diálogo com outros textos. [...] A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro texto, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo (BARROS; FIORIN, 2003, p. 430).

Um texto, por mais original que possa parecer, traz, em sua essência, diversos outros textos. O diálogo constante entre os diversos textos permite que eles se tornem cada vez mais complexos e mais heterogêneos e que se verifiquem nas produções culturais vários conflitos entre os discursos apresentados.

Por fim, Julia Kristeva (1968, p.45) define intertextualidade como

[...] uma interação textual que se produz no interior de um só texto e que permite entender as diferentes sequências ou códigos de uma estrutura textual precisa como também de transformações de sequências ou de códigos tomados de outros textos. Para o leitor, que é sujeito cognoscente, a intertextualidade é uma noção que se tornará índice da maneira de como um texto lê a história e se insere nela.

O intertexto é, portanto, a percepção, por parte do leitor, das relações entre uma obra e todas as outras obras que a precederam ou que se seguirão e que com ela dialogam direta ou indiretamente.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS ENTRELAÇAM O TEXTO

O diálogo contínuo entre o 'eu' e o 'outro', entre muitos 'eus' e muitos 'outros', constitui os gêneros discursivos que, por sua vez, atendem às múltiplas atividades sociais. Os gêneros do discurso são outra questão à qual Bakhtin se dedicou. Em *Estética da criação verbal*, o teórico reservou um capítulo inteiro para apresentar suas concepções sobre eles. Os gêneros discursivos podem ser compreendidos como construtos sociais, pelos quais se organizam ideias, falas cotidianas, modo de pensar, o modo como nos posicionarmos diante das atividades e das funções sociais que o sujeito exerce. Os gêneros discursivos caracterizam-se, portanto, por meio de suas funções comunicativas. Bakhtin (2006, p. 262) expõe que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Por serem diversas as atividades sociais que cercam e que exigem do sujeito uma forma de representação comunicativa, os gêneros discursivos são variados. São tão diversificados quanto são diversificadas as funções sociais e comunicativas.

Segundo Morson e Emerson (2008, p. 308), o sujeito inicia o aprendizado sobre os gêneros do discurso desde a primeira vez que fala. "Esses tipos de discurso nos são repassados quase que da mesma forma com que nos é dada a nossa língua materna". Portanto conhecer a linguagem significa dominar o repertório dos seus gêneros do discurso, com seus respectivos conjuntos de valores. Todas as produções,

quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que se denominam *gêneros*.

Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

“Os gêneros diferenciam-se e crescem à medida que a esfera particular [da atividade social] se desenvolve e se torna mais complexa” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 309). Ao aprofundar os estudos sobre gênero, Bakhtin (2006) explicou que, pela grande gama de funções comunicativas que cercam o indivíduo e, conseqüentemente, pela grande variedade de gêneros que existem, uma forma de organizar esse entendimento seria observar seus aspectos composicionais. O que revelaria a existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários e os secundários.

Os **primários** são marcados pelas experiências cotidianas de comunicação imediata, como o diálogo e os relatos. Já os gêneros discursivos complexos, **secundários** incorporam em sua constituição os gêneros discursivos primários, tidos como simples, podendo ser representados pelo romance e pelo teatro.

Ao se configurarem como gêneros secundários (complexos), absorveriam e modificariam os gêneros primários fazendo-os perder “o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2006, p. 263). “Na perspectiva bakhtiniana o que justifica o rótulo primário ou secundário não é a modalidade da língua usada, mas a esfera a que se vincula o gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 93).

Marcuschi relaciona a expressão “domínio discursivo” às noções de “esfera” e de “atividade humana”.

Isso significa que os discursos, que surgem de uma esfera, trazem, inevitavelmente, as marcas e as finalidades do domínio do qual procedeu. Esta reflexão remonta a Bakhtin que afirma que cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que [o autor denomina de] gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2005, p. 93).

Brait (1997 p. 154) afirma que “nossa fala é modulada pelos gêneros discursivos, pois todas as enunciações de nosso discurso-fala revelam escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo, que são as enunciações”. Os gêneros discursivos têm a capacidade de acionar as diversas esferas de enunciação e são depositários de uma dada cultura e podem ser entendidos como formas de representação do mundo.

Colaborando com essa visão, a ideia de gênero é apresentada por Brait (1997, p. 156) como “rede discursiva em expansão”. Em termos bakhtinianos, um gênero pode ser caracterizado:

- como tipo relativamente estável de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros têm uma forma de composição, um plano composicional;
- pelo conteúdo temático e pelo estilo que

[...] está indissociavelmente vinculado a determinadas unidades temáticas e, o que é mais importante, a determinadas unidades composicionais: tipos de estruturação e conclusão de um todo, tipo de relação entre locutor e outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 284).

- de acordo com as diversas práticas sociais, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Por fim, Koch e Elias (2009, p. 61) afirmam que “a escolha do gênero se dá sempre em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de toda atividade mediada”.

Na perspectiva sócio-cultural e cultural, as ciências humanas entendem que a produção do conhecimento e do texto apresenta uma arena na qual se confrontam múltiplos discursos. Freitas, Souza e Kremer (2003, p. 8) ponderam que

O saber teórico instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre visões de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de meros gêneros discursivos distintos.

Daí a percepção do texto como uma rede de palavras, significados, em que os fios se entrelaçam numa teia, numa rede de interações significativas, e os sujeitos interligam seus discursos. O sentido da palavra texto é explorado por Barthes (1973, p. 112):

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que um texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito desfaz-se, como uma aranha que dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia.

Em Bakhtin (2006), a concepção de texto concilia os aspectos externos e internos da linguagem, passa a ser visto como materialização do enunciado e recuperação do estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico. A caracterização do texto como processo de comunicação social ultrapassa a definição de texto materializado apenas no plano verbal, admitindo as produções sociais diversas dotadas de significação, também, como uma produção textual.

O texto transcende o sistema linguístico, a linguagem verbal e passa a ser o resultante dos códigos semióticos diversos disponíveis para a manifestação cultural. Assim, uma pintura, uma escultura, uma música, uma peça publicitária e as artes plásticas em geral podem ser consideradas como textos. Bakhtin (2006, p. 266) afirma que

Uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Pode-se afirmar que todo evento comunicativo é um texto e, portanto, é uma prática discursiva, ou uma prática social. Para Bakhtin (2006), a função primordial da linguagem não é a expressão, mas, antes disso, é a comunicação. Ele entende a linguagem como algo inacabado, como uma construção ancorada no por vir, no vir a ser da linguagem.

Esse entendimento sobre a linguagem e, sobretudo o texto, possibilita compreender as múltiplas relações que retroalimentam as esferas comunicativas, as interligações possíveis entre os múltiplos textos o que reforça o caráter dialógico dos enunciados e, evidentemente, dos textos.

Segundo Barros e Fiorin (2003, p. 29), o dialogismo revela a constante preocupação com o fato de que o “discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”.

A relação com o outro, a alteridade é uma dimensão que possibilita o sentido, o significado. Não pode existir, portanto, identidade discursiva sem a presença do discurso de outrem, de outro. Goulart (2003, p. 105) salienta que

É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os feixes de sentido se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. O outro, como parte constitutiva da situação social de enunciação, permite que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização constituindo-se. O diálogo, então, é condição fundamental para conceber a linguagem.

A relação de alteridade é condição para a existência de sentido do discurso, e, a partir desses níveis de relações entre os discursos e entre os textos, a intertextualidade e a interdiscursividade ganham espaço.

Segundo Koch (2006), o texto já foi interpretado como uma reunião de frases e sentenças, como uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, ou seja, como complexo de proposições semânticas. Pode ser “concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 2006, p. 25),

A autora aborda o texto como um construto social no qual se revelam os processos em busca de um significado e interação entre os sujeitos. Ela observa o texto na perspectiva da linguística textual e verifica a sua existência ligada à exploração da linguagem verbal.

Barros e Fiorin (2003, p. 22) expõem que

O conceito de texto não aparece como uma categoria inteiramente definida, as definições de enunciado e de enunciação disseminadas em seus trabalhos permitem aproximá-lo de *unidade discursiva*, ou realidade material que só encontra sua completude no processo dialógico.

Para Bakhtin (2006), o conceito de texto ultrapassa a forma explorada pela linguagem verbal e revela ser um espaço de produção de significado ancorado em múltiplos regimes semióticos, a partir da conjugação de vários códigos e linguagens que emanam dos processos sociais, históricos e culturais. Bakhtin (2006, p. 404-405) destaca que

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. [...] por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

O texto, sob essa ótica, é a materialização das produções culturais que deixam transparecer as tramas ideológicas que o configuram. Segundo Barros e Fiorin (2003), ele é “considerado como objeto de significação”, o que confirma a posição de que o texto é um objeto de comunicação e um “objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico” (BARTHES, 2003, p. 1).

2.3 O TORTUOSO PERCURSO DA LITERATURA NA ESCOLA: LETRAMENTO LITERÁRIO

O desenvolvimento da leitura crítica ou letramento crítico é condição fundamental para a construção da autonomia participativa das pessoas. O desenvolvimento da leitura crítica ocorre em um processo gradual e cumulativo ao longo da vida e está diretamente relacionado aos aspectos do desenvolvimento humano e formação pessoal, ao contexto histórico-cultural, às experiências que se vivencia e a forma como as vivencia, às interações com outros (LETOUZÉ, 2009). O letramento crítico deve considerar o contexto social dos sujeitos, pois um texto, seja ele literário ou não, é o resultado de uma prática social e não um evento isolado descontextualizado, solto.

Apesar da diversidade em relação aos diversos conceitos de letramento, percebemos que não se apresentam como excludentes, mas são, na verdade, dialógicos. Kleiman citada por Soares (2002, s/p) afirma que “podemos definir, hoje, o letramento como um conjunto de *práticas sociais* que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (grifo nosso).

Anteriormente à Kleiman, Tfouni (1988, p.16) no seu conceito de letramento diferencia alfabetização de letramento. Para a autora, a alfabetização está para a prática individual na mesma proporção que o letramento está para a prática social. Ela acrescenta que

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988, p. 9).

Para Tfouni (1988), o letramento está relacionado diretamente ao impacto social da escrita. Para Kleiman citada por Soares (2002, s/p), esse é apenas um dos aspectos constitutivos do letramento. Para essa autora, o letramento é visto numa perspectiva mais abrangente sendo visto como “as práticas e eventos relacionados com *uso, função e impacto social* da escrita” (grifo nosso).

O que se percebe nos conceitos de Kleiman e Tfouni, é que letramento está diretamente ligado às práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Soares (2002, s/p) salienta que

Letramento é [...] o estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e [portanto] participam competentemente de eventos de letramento.

Para uma melhor compreensão desse conceito, é preciso confrontar as experiências de escrita e leitura fundadas nas diversas práticas vivenciadas na sociedade. Desse modo, pode-se identificar uma problemática: será que são múltiplos os conceitos para letramento, ou são múltiplos os letramentos? Tal questionamento se dá por serem, igualmente, múltiplas as atividades sociais em que a escrita e a leitura se manifestam.

Não são os conceitos que são vários, mas os letramentos é que são plurais. Segundo Soares (2002, s/p), é preciso que se pluralize não a palavra *conceitos*, mas sim a palavra *letramento*, pois, segundo a autora, “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”. É preciso

Enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, s/p).

Ao se compararem as experiências de escrita e leitura ligadas às tecnologias tipográficas com as experiências ancoradas nas tecnologias digitais, compreende-se que não há um único letramento.

Nesse sentido, as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita sinalizam diferenças da ordem não só do espaço da escrita e da leitura, como também dos mecanismos de produção, da reprodução e da difusão da escrita e da leitura. Essas modificações percebidas nas tecnologias interferem no modo como lemos, escrevemos, nos conceitos de autoria, na relação do homem com o conhecimento.

O espaço físico do texto interfere no visual da escrita e nas práticas de escrita e leitura. Segundo Soares (2002), a mudança no espaço físico da escrita e da leitura foi responsável, por exemplo, por apresentar a inovação da escrita cursiva, antes cuneiformes e hieroglíficas, e a inovação nos gêneros textuais, pois a página permitiu a criação de textos mais longos, que não era possível na época do uso da argila ou da pedra.

Atualmente, o computador apresenta outras mudanças, pois o espaço é a tela ou a “janela” (SOARES, 2002). O texto digital pode ser entendido como hipertexto. Segundo Lévy (1999, p. 56), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. O texto no papel, na maior parte das vezes, é linear e sequencial, enquanto que o hipertexto é multisequencial e multilinear.

Assim, compreender os conceitos de letramento, as transformações tecnológicas que modificaram as formas de leitura e problemática da leitura nas escolas é necessário para que as atividades escolares permitam aos alunos adquirirem autonomia diante das leituras que necessitarão realizar em seu processo de formação.

O último teste do PISA (Programa de Avaliação Internacional dos Alunos) colocou a Finlândia em primeiro lugar no *ranking* de melhor formação escolar e melhor aproveitamento de seus alunos e sinalizou as dificuldades encontradas por diversos países, entre eles, o Brasil, na formação de suas crianças e jovens.

No Brasil, os índices de testes nacionais mostram que a proficiência de leitura dos estudantes brasileiros encontra-se muito abaixo do esperado de um país que exhibe elevação em suas posições econômicas internacionais.

Iniciativas de valorização e promoção da leitura multiplicam-se na busca de minimizar a lacuna verificada na formação dos estudantes brasileiros. Proliferam programas de incentivo à leitura, sejam mantidos e organizados pelo governo ou por entidades sem fins lucrativos.

Zilberman e Rosing (2009, p. 63) asseveram que

A ideia de 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, está na base dessas preocupações e iniciativas.

Surge, portanto, a necessidade de um novo letramento que deixa de ser relacionado à habilidade e à competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um conjunto de práticas sociais. Essas práticas envolvem a capacidade e o conhecimento, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos.

Sobre a leitura, Yunes (2002, p. 54) destaca que

[...] resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais

adequadamente em sua relação social, descobrindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico.

Portanto o termo “letramento” pode estar associado às práticas sociais diversas, pois há tantos letramentos quanto há práticas sociais e objetos que dão forma ao uso da escrita na nossa sociedade que é considerada como letrada. Daí a aplicação do termo “letramento” a múltiplos universos, como letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático e outros. Nesse sentido, o termo se associa à ideia de competência de leitura e interação social associada à escrita e até para a além dela.

É na base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade que o letramento literário se inscreve e é dessa forma que interessa focalizá-lo. Esse letramento busca a leitura dos textos literários como requisito para o acesso concreto e frequente às obras literárias, mesmo após o ensino escolar da Literatura. É necessário definir “letramento literário como o processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos” e definir que ele não começa nem termina na escola, mas “é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra” (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p. 67).

Ainda, sobre essa questão, Durkheim citado por Morin (2000, p. 47) menciona que

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação dessa sapiência para toda a vida.

O letramento literário é a apropriação da leitura, tornar-se própria a leitura, incorporando e transformando a leitura realizada. Desse modo, não há, como previa Eco (2007), uma leitura única, pois o significado dependerá tanto do que já está dito pelo texto, quanto pelas condições e pelos interesses que movem a sua apropriação pelo leitor.

Por sua vez, o leitor é um sujeito histórico, social e cultural e tem seu universo literário, suas experiências individuais e coletivas que interferirem no modo como a leitura é apreendida.

O letramento literário se efetiva por meio de um processo constituído por dois grandes procedimentos. O primeiro tem a ver com a interação verbal intensa e

profunda realizada pela leitura de uma obra literária, é uma imersão nas palavras, no universo da linguagem. Ler e escrever Literatura são experiências de imersão, desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar. O segundo procedimento liga-se ao primeiro e não pode ser dissociado daquele, é o que Paulino e Cosson citados Zilberman e Rosing (2009, p. 69) defendem como “(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da Literatura”.

O segundo procedimento dialoga direta e intimamente com o posicionamento bakhtiniano sobre a leitura e o dialogismo, pois é uma experiência que se passa tanto no plano individual quanto social, pois o

[...] (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p. 70).

Muitos são os desafios enfrentados pela escola em busca do letramento literário. O primeiro deles resulta do fato de a escola enfatizar excessivamente o conhecido que é mensurável, negando espaço ao inusitado, ao que lhe parece estranho. Daí nascem as várias práticas de repetição que negam a criatividade.

No Ensino Médio, a Literatura poderia assumir um espaço mais dinâmico, mais crítico e revelar o aluno sua identidade de sujeito da linguagem apresentando espaço para a formação do gosto pela leitura, o que ocorre é a busca cada vez mais constante pela vida e obra dos autores e pela história da Literatura. Sobre isso, Zilberman e Rosing (2009, p. 72) salientam que

A disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é prendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre Literatura é o que interessa, não a experiência literária.

Outro problema verificado em torno dos textos literários está diretamente ligado ao fato de sua produção, ou seja, a escrita de textos literários não encontra espaço no ambiente escolar. Surge a ideia equivocada de que não é função da escola formar escritores, enquadrando-se a questão dentro de uma visão romântica de dom e talento natural.

Nem mesmo a oportunidade de leitura encontra espaço na sala de aula, não há tempo, não há oportunidade para uma leitura mais detida de obras literárias. No curto espaço de tempo, somente há espaço para leitura de textos curtos e fragmentados, gerando uma problemática ainda maior que é a da prática de uma leitura superficial e simplista.

É preciso instaurar uma discussão que busque alternativas para a verificação de uma escolarização adequada da Literatura na escola, pois “é a Literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis” (ZILBERMAN, 1986).

Para concretizar o projeto de letramento literário nas escolas, é necessário que se alargue o horizonte da manifestação literária para além do livro,

[...] sua forma mais conhecida, alcançando novos veículos como a internet, sem deixar de tomar consciência das hibridizações comuns desses veículos e o impacto que causam na apropriação tradicional do texto literário (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p. 75).

Há de se pensar em atividades de leitura que permitam ao aluno o confronto da obra literária com outros textos ou com o mesmo texto em diferentes formas, linguagens e representações. Para tanto, a interferência crítica do professor, que também é um sujeito/leitor, está vinculada à formação do gosto pela leitura e à aprendizagem da cultura literária.

A escola deve ser o espaço para a escrita na interação com a Literatura e oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais para o domínio da linguagem e da escrita.

Desse modo, a escola precisa estar atenta ao objetivo último do ensino de Literatura, que é a busca pela interação verbal intensa e a busca incessante pelo reconhecimento do outro e do mundo que permeia a obra literária enfocada.

Em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2006) apresenta uma fábula sobre os principais desafios ou empecilhos, caso não sejam superados, para a concretização da educação. Em tese, a arrogância, a indiferença e a ignorância. Contando a história sobre a impossibilidade de um imperador chinês de formar seu sucessor, convida o leitor a refletir sobre as dificuldades de se ensinar a disciplina de Literatura.

Na fábula, um imperador da China voltou cansado de uma longa batalha e preocupado com o futuro de seu império, pois estava velho e sabia que precisava providenciar seu sucessor. Como tinha dezenas de filhos, não sabia quem escolher.

Depois de muito refletir e consultar os deuses, o imperador escolheu o filho de sua esposa favorita na juventude. Todavia percebeu que o jovem não tinha conhecimentos necessários para assumir o cargo.

Para que o menino não estudasse sozinho, designou como companheiro o filho de sua décima quinta concubina. Como os dois meninos não poderiam ficar sem auxílio durante as aulas, o imperador designou um servo para acompanhá-los.

O velho imperador chamou um sábio para que assumisse a tarefa de formar o sucessor do imperador. O sábio dos sábios, um homem bastante idoso, alegou não poder realizar a tarefa devido ao fato de não apresentar boas condições físicas que lhe permitissem realizar tão honrosa tarefa. O segundo sábio também não aceitou a tarefa alegando morar distante, ter inúmeros filhos e esposas, o que não permitiria que tivesse tempo para a missão. O terceiro sábio agradeceu a oportunidade, afirmou saber da importância e da grandeza da missão, mas também não a aceitou.

O imperador, então, furioso e indignado com as recusas, determinou que, se um deles não aceitasse a tarefa, todos seriam sumariamente executados antes do anoitecer.

Nesse momento um dos sábios explicou ao imperador o real motivo da recusa alegando não ser má vontade para a realização da tarefa, mas a impossibilidade da realização da missão.

A tarefa, segundo os sábios, se mostrava como impossível, pois o filho favorito que iria sucedê-lo, sabendo-se escolhido, acreditava que já não precisava de mais nada para ser imperador. O seu irmão, sabendo-se preterido, acreditava que em nada modificaria sua vida tais conhecimentos, uma vez que sempre seria o esquecido. O servo, ao contrário dos senhores, desejava muito aprender, porém nada sabia, e quem nada sabe, nada aprende. Em suma, o imperador havia dado uma missão impossível, ensinar as mais temíveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podem ser trabalhadas e superadas, porém reunidas tornam-se imbatíveis.

Diante da tarefa de ensinar Literatura, encontramos alunos que pensam que ela é desnecessária e obsoleta, são para o autor “os arrogantes”; há os que são indiferentes, pois julgam o ensino de Literatura como simples reforço às habilidades linguísticas, são os chamados “indiferentes”, para quem a Literatura é atividade de fruição; e, por fim, há os que desejam aprender os conteúdos pertinentes à disciplina de Literatura, mas que encontram dificuldades, ou por ausências de referências culturais ou pelo modo como essa disciplina tem sido, muitas vezes, ensinada, pois por vezes ela é ensinada como algo distante e inacessível, são os “ignorantes”.

Para o autor, “o ensino de Literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Nesse sentido, esse processo “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 21).

O autor destaca, ainda, que

No ensino médio, o ensino de Literatura limita-se à Literatura brasileira, ou melhor, à história da Literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada com rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários [vistos] antes (COSSON, 2006, p. 21).

A Literatura precisa ser entendida e trabalhada como uma forma de garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Nesse caso, é preciso considerar que as práticas de leitura na escola devem apresentar a efetiva leitura dos textos e não somente as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, como a descrição do estilo de época, do autor, bem como seus dados biográficos.

O ensino de Literatura poderá se beneficiar com os princípios dialógicos que são comuns à hipertextualidade, adotando uma abordagem sociocultural construtivista, que tem sua base na visão-genética do desenvolvimento humano formulado por Vigotski⁶. Busca compreender os processos do desenvolvimento do ser humano em sua interação com o meio social e cultural e percebe-o como um fenômeno em constante movimento e transformação.

A educação hipertextual entende que as transformações comunicacionais e subjetivas, verificadas em nosso tempo, tornam insustentáveis um modelo escolar que se “mostra insuficiente, gerador de frustrações, obsoleto, excludente, massificador e reproduzidor de um sistema que já não existe mais em determinados aspectos” (RAMAL, 2002, p.15).

George Landow citado por Ramal (2002, p.89) defende que

A hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo estreitamente relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais

⁶ Como não há consenso referente à grafia exata do nome do autor, neste estudo, utiliza-se Vigotski. Ele buscou reformular a psicologia com base no materialismo marxista. Em sua teoria, postulou uma dialética das interações entre os sujeitos e destes com o meio como desencadeadora do desenvolvimento sociocognitivo. O desenvolvimento, para esse teórico, é impulsionado pela linguagem.

fundados nas ideias de margem, hierarquia, de linearidade, por outros de multilinearidade, nós, links e redes.

Desse modo, utilizar os conceitos de hipertextualidade em sala de aula significa compreender as características do hipertexto, e a complexidade do ser humano e de seu desenvolvimento carecem de uma perspectiva de ação que se volte para processos heterogêneos, de múltiplos encaixes, multilineares e de multicentralidade.

Apesar de viver em outra época, Bakhtin, evidentemente, não conheceu a internet, não discutiu diretamente as bases conceituais do hipertexto e nem apresenta, em sua teoria, sobre o dialogismo e a polifonia, os processos de intertextualidade que percebemos claramente na hipertextualidade.

Para Bakhtin (2006), não existem fronteiras para um contexto dialógico. Esse contexto que se pretende dialógico deve estar na mente dos educadores quando direcionados à prática docente favorável ao letramento literário.

2.4 A LITERATURA: O ROMANCE *VIDAS SECAS*, DE GRACILIANO RAMOS

No que concerne à Literatura dita, François Bon constata, com razão, “que fomos separados da Literatura como autorreflexão do homem em sua universalidade, para colocá-la a serviço da língua veicular... [em que] ela se torna submissa e secundária”. É preciso restituir-lhe sua virtude plena.

(Edgar Morin)

Ao afirmar que “o romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente”, Bakhtin (2002, p. 31) explicita que variados estilos acompanham as particularidades das diversas vozes em diversas divisões internas da sua realidade. Segundo Bakhtin (1981, p. 73), “o romance, tomado como conjunto, caracteriza-se como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal”.

Uma vez que cada voz apresenta seu estilo, o romance é composto por uma série de informações determinantes de características específicas, identificadas nos processos de apresentação da enunciação e no conteúdo dos próprios enunciados.

Bakhtin (2002, p. 74) assevera que “é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo”. O romance

orquestra uma diversidade de linguagens, vozes e discursos e a forma como se entende o gênero romanesco e a multiplicidade de formas, discursos e estilos.

Morin (2000, p. 43) expõe que

Também o romance e o cinema oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano que vive suas paixões, amores, seus ódios, seus envolvimentos, seus delírios, suas felicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade.

O romance, para Morin (2000), é o instrumento para a exposição do homem e suas relações com o seu semelhante, a sociedade de modo geral e o mundo. Na polifonia do romance, cada voz deve ter oportunidade de se manifestar, a sua “vez” e o seu lugar garantido dentro do texto. Para esse teórico, o romance e o cinema concedem espaço às nossas subjetividades, espaço, muitas vezes, negado pelas ciências humanas.

Em se tratando de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, quais as vozes que são manifestadas, como as entendemos e como elas dialogam com o leitor?

Para Bakhtin, que pensava a sociedade e seus processos à luz do real, do concreto, tendo o homem como sujeito sócio-histórico e cultural, propor um diálogo entre as suas teorias e a Literatura de Graciliano Ramos significa entender as produções de ambos, frente a seu tempo e a sua história.

Bakhtin, de orientação marxista, defendia que o sujeito constitui a linguagem na relação social que é de contradição e confronto de interesses.

É na linguagem que vemos emergir certo “infeliz” de nome Fabiano, que, em seu discurso monossilábico muito revela sobre a vida de retirantes nordestinos. A linguagem é como se pode observar, um problema em *Vidas Secas*, “a linguagem como a consciência imediata do homem”. Hermegildo Bastos, no posfácio à obra *Vidas Secas* (BASTOS in RAMOS, 2008, p. 133), postula que

A linguagem é como se tem observado, um problema em *Vidas Secas*, a linguagem como a consciência imediata do homem. Os personagens de *Vidas Secas*, em sua existência “quase” natural, ganham a sua sobrevivência na luta direta com os elementos naturais, num estágio dir-se-ia primitivo das forças produtivas.

O romance *Vidas Secas* foi publicado em 1938 e apresenta a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos obrigada a se deslocar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca. Graciliano Ramos conseguiu imprimir na obra uma lógica de fragmentação, na estrutura do romance, ao utilizar um método de composição que rompe com a linearidade temporal, costumeira nos romances do

século XIX. A proposital falta de linearidade, ou seja, de capítulos que se ligam, temporalmente, por relações de causa e de consequência, dá aos 13 capítulos de *Vidas Secas* autonomia que permite, até mesmo, a leitura de cada um de forma independente.

Fazem parte dessa família Fabiano, sua esposa Vitória, dois filhos, caracterizados pelo autor apenas como "Menino mais novo" e "O menino mais velho", e a cachorra Baleia. Há descrição da terra árida e do sofrimento da família e a dificuldade dos personagens que quase não se comunicam.

A falta de diálogos permanece por todo o livro, como também a intenção de não nomear as crianças, o que contribui para a caracterização da vida mesquinha e sem sentido em que vivem os retirantes, que não têm consciência de sua situação, embora, ainda no primeiro capítulo, Fabiano e Vitória sonhem com uma vida melhor:

Sinhá Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaquejadas, novenas, tudo numa confusão (RAMOS, 2008, p 15).

Fabiano é um homem embrutecido, mas é capaz de analisar a si próprio. Tem a consciência de que mal sabe falar e admira os que sabem se expressar. E chega à conclusão de que não passa de um bicho.

Há, ainda, a figura do soldado amarelo que simboliza a autoridade do governo. Fabiano é preso sem qualquer motivo e se volta para analisar sua situação de homem-bicho. Só que, dessa vez, não tem mais coragem de sonhar com um futuro melhor. Ao fim do romance, Fabiano ciente de sua condição de homem vencido e, pior ainda, sem ilusões com relação à vida de seus filhos.

Se as aspirações do marido resumem-se em saber usar as palavras adequadas a uma situação, a de Vitória é uma cama de couro. Além de ser a personagem que melhor articula palavras e expressões, consequência de ser talvez a que mais tem tempo para pensar, uma vez que Fabiano trabalha o dia todo e à noite dorme, sem ter coragem para devaneios ou para falsear sua dura realidade, ela é caracterizada como esperta e descobre *que o patrão rouba nas* contas do marido. Os filhos apresentam personalidades distintas, um deseja ser como o pai, o outro quer aprender, quer conhecer. E a cadela Baleia, fiel companheira da família, apresenta pensamentos e sentimentos que a humanizam na relação com a seca e a família.

O espaço do romance é marcado pela aridez e pela falta de condições para o desenvolvimento e a sobrevivência do ser humano e as ações acontecem intercaladas entre duas grandes secas.

Graciliano Ramos nasceu em 1892 e faleceu em 1953, e Bakhtin nasceu em 1895 e morreu em 1975. Percebe-se certa contemporaneidade entre eles, manifestada também pelo modo de pensar. Bakhtin e Ramos, ambos de orientação marxista, sofreram por adotarem ideologias contrárias às defendidas pelo governo de suas respectivas épocas e contextos.

Graciliano Ramos, em março de 1936, foi acusado e preso, sem que a acusação fosse formalizada de ter conspirado no mal sucedido levante comunista de novembro de 1935, governo do então presidente Getúlio Vargas. Ramos foi demitido, preso em Maceió e enviado a Recife, onde foi embarcado com destino ao Rio de Janeiro. O país estava sob a ditadura de Vargas e Ramos já havia se manifestado como marxista.

Já Bakhtin atravessou a vida inteira quase que no anonimato, sobreviveu à Revolução Russa, foi perseguido e enviado ao exílio no Cazaquistão. Sobreviveu aos expurgos de Stálin, à osteomielite, que comprometeu sua saúde e que o obrigou a amputar uma das pernas, sobreviveu ao silêncio da cultura oficial do estado soviético, à falta crônica de dinheiro e à falta total de conforto.

Portanto, falar de um não exclui a perspectiva de falar sobre o outro. Bakhtin e Ramos, se não têm o mesmo olhar sobre a sociedade, têm pelo menos um olhar aproximado. Permitir o encontro deles, à luz da teoria bakhtiniana, poderá permitir a experiência de leitura da obra *Vidas Secas*. Esse romance, que apresenta o monologismo de seus personagens, reúne uma polifonia ensurdecidora que, por si só, é geradora de diálogo com muitas outras obras e com a realidade social do Brasil da década de 1930 e com a realidade social vigente.

Bastos, no posfácio da obra *Vidas Secas*, salienta que

A construção de *Vidas Secas* é de extrema liberdade com relação aos modelos tradicionais de romance, com relação à verossimilhança. Invade o terreno da poesia, o que foi tão bem percebido por João Cabral de Melo Neto. Como um painel, despreza liames tradicionais da narrativa romanesca. Compõe o conjunto a partir de partes já por si autônomas. Tece um diálogo entre o narrador (letrado, racionalista, politizado) e o personagem (iletrado, místico e mágico, não politizado) fazendo com que os universos dos dois se contaminem mutuamente (BASTOS in RAMOS, 2008, p. 136).

Como podemos observar na citação, estruturalmente, o romance é livre de cânones literários, é fragmentado, cada capítulo revela certa autonomia, mas suas partes se unem por uma temática e por certa cronologia. O espaço aberto entre o capítulo *Mudança*, primeiro capítulo do livro, e o capítulo *Fuga*, último capítulo de

Vidas Secas, permite a manifestação dos discursos dos personagens, assegurando a continuidade cíclica da narrativa.

Lajolo (1999, p. 7), quando trata do papel da escola em relação à leitura, destaca que

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Essa é a verdadeira formação de leitores, ou seja, aquela que conjuga os aprendizados formais obtidos na escola com os aprendizados da vida cotidiana prática. O leitor é aquele que lê livros, revista, mas lê, ainda, situações, gestos, interpreta problemáticas e oferece soluções.

3 METODOLOGIA

3.1 UM PERCURSO QUALITATIVO

A perspectiva epistemológica positivista é marcada pela visão determinista sobre a realidade. Tal visão da ciência está vinculada à física newtoniana, cuja metáfora utilizada para descrever o universo remonta ao pensamento cartesiano.

Para o positivismo, deve haver a separação excludente entre sujeito e objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador deverá ser considerado como elemento exterior ao processo de investigação. Os processos de subjetividade e os aspectos ligados à afetividade são considerados prejudiciais à pesquisa, há uma super valorização do método e uma crença na neutralidade e na objetividade da pesquisa. Para esse paradigma científico, os objetivos seriam a descrição imparcial da realidade, a sua predição e seu controle.

De acordo com a perspectiva positivista, a complexidade é ilusória, a realidade seria ordenada por leis simples e universais que regem os fenômenos físicos, biológicos, sociais e individuais, o que contribui para a concepção de que a ciência deveria se ater à descrição “exata” de tais fenômenos.

Nesta pesquisa, por se tratar de uma investigação na área das ciências humanas, o paradigma positivista se torna insuficiente por descartar a subjetividade dos processos. Na pesquisa qualitativa, a compreensão da realidade em sua complexidade e não como algo simples que possa ser descrito a partir de leis universais está em consonância com o objeto desta pesquisa e com a perspectiva teórica adotada.

Segundo Gonzalez Rey (1998), para a epistemologia qualitativa, o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, na qual o conhecimento surge pela necessidade de dar sentido e significado às expressões do sujeito. Nesse

sentido, a singularidade do fenômeno passa a ter significação e caráter legítimo de fonte de conhecimento científico.

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos de pesquisa deixam de ser entendidos como um fim em si mesmos para se tornarem recursos que permitem a interatividade entre o investigador e os sujeitos pesquisados. Gonzalez Rey (1998, p. 42) assevera que

A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que a o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Esta pesquisa filia-se aos princípios da pesquisa qualitativa e está fundamentada no instrumental teórico de Mikhail Bakhtin, que fornece elementos para a compreensão da leitura enquanto dispositivo de análise nas categorias do dialogismo, da polifonia e da intertextualidade.

A leitura dos textos é apresentada em um processo de compreensão do modo como um objeto simbólico produz sentido e é entendida como um processo que ocorre de diversos modos, sendo intertextual.

Metodologicamente, é uma pesquisa exploratória que visa a observar e discutir como o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade se manifestam nos textos produzidos por alunos do Ensino Médio, a partir do intertexto *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Em termos metodológicos, há diversos procedimentos para se abordar um discurso. O procedimento aqui adotado foi o comparativo, entre as produções dos alunos e suas observações em questionários e grupos focais.

A proposta metodológica foi inspirada nos pensamentos de Bakhtin que entende que o discurso monológico anula a necessária tensão entre conhecimento e verdade no âmbito das ciências humanas. Em contraste, o diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto. Somente a tensão entre múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real.

A importância da metodologia sugerida por Bakhtin reside em tentar confrontar e dialogar como a concepção de hipertexto pode estar incorporada nos textos produzidos pelos alunos.

A verificação da concepção de hipertextualidade se deu, neste trabalho, na leitura das atividades realizadas pelos alunos, aquela buscou seus fundamentos no discurso, pois o foco desta pesquisa não é o do significado do texto, mas o do significado da sua construção, elaboração, criação textual. A compreensão dessas concepções se deu com a explicitação dos processos de construção textual dos alunos.

Elucidam-se os conceitos – dialogismo, polifonia e intertextualidade – e demonstra-se como eles estão presentes nas produções dos alunos. Para isso, foram analisadas as semelhanças e as aproximações entre os discursos emitidos pelos alunos em torno da disciplina de Literatura e as atividades de leitura realizadas em torno da obra de Graciliano Ramos.

As comparações contemplaram as características principais das produções dos alunos de forma a identificar como eles se expressam: sobre si mesmo, sobre sua vida, sobre a leitura que realizaram, sobre a forma como veem as suas experiências de leitura literária e como a percebem na escola.

Procurou-se verificar como eles representaram suas experiências de leitura e como, nessas representações, podem-se identificar as características de hipertextualidade, de dialogismo, de polifonia e intertextualidade.

Conforme a perspectiva sócio-cultural, os sentidos dos textos os ultrapassam. O sentido não reside, apenas, nas palavras, nas frases e nas orações, ao contrário, está diretamente ligado aos processos exteriores a ele, como as condições de sua produção ou a intenção de seu autor. E as leituras que se realizam, por sua vez, dialogam com a história de vida, com as leituras anteriores e com aquilo que o sujeito vivencia na sociedade. Devido a isso, neste trabalho, um dos esforços foi o de confrontar o texto e o contexto que se apresentam na relação com a concepção de educação.

Quanto à leitura e à análise, primeiramente, foram analisadas as estratégias de expressão que foram confrontadas com as opiniões e as posições manifestadas pelos alunos nos grupos focais e nos questionários. Os múltiplos discursos em torno da leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, foram observados de modo a verificar a polifonia, a intertextualidade e os processos dialógicos que se apresentam na leitura dos alunos o que possibilitou, por fim, verificar como essas leituras rompem com as práticas tradicionais em torno da disciplina de Literatura.

Buscou-se refletir sobre as diversas vozes sociais que se apresentam e se opõem nos diferentes pontos de vista sociais sobre a leitura de *Vidas Secas*. Que concepção de leitura e escrita está por trás da estruturação das narrativas dos alunos?

Em que sentido isso rompe com a prática tradicional de organização do conhecimento e da prática pedagógica?

3.2 TRILHAS BAKHTINIANAS

O trabalho que aqui é apresentado caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e, nesse sentido, não tem a pretensão de atender às possíveis generalizações. No entanto houve a preocupação com uma abordagem que buscasse observar a complexidade do objeto analisado com base em aspectos verificados na realidade concreta da produção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por não ser um objeto estático no tempo, mas, antes disso, complexo e mutável, um modelo positivista centrado na pesquisa quantitativa não nos permitiria contribuir com uma pesquisa válida para o entendimento das categorias de análise aqui delimitadas.

Este estudo privilegiou uma abordagem que provoca a reflexão sobre a heterogeneidade constitutiva dos gêneros discursivos, buscou observar a dialogicidade, a polifonia e a intertextualidade presentes na construção e na desconstrução da leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

A ruptura proposta pela descontinuidade do pensamento em rede, em teia, comum às atividades que têm como referencial a estrutura do hipertexto pressupõe a descontinuidade e promove a aceitação da não-linearidade e da hibridéz.

O paradigma epistemológico da ciência clássica compreendia o conhecimento focalizado no fenômeno que era estudado, portanto esse conhecimento era considerado como pronto, acabado, concluído. O papel do estudioso era apenas lançar sobre seu objeto sua observação, apreendendo-o e assimilando-o. O desenvolvimento de pesquisa nesse modelo de ciência desconsiderava todo o processo de construção do conhecimento a partir da participação e de atuação dos sujeitos nesse processo, inclusive, do pesquisador.

Tal modelo de ciência passou a não atender mais aos aspectos da vida moderna. Em especial após as teorias de Einstein e Heisenberg, os princípios da relatividade e da incerteza “sacudiram” o modo como a humanidade produzia conhecimento. Correia Dias e Chaves Filho (2003, p. 39) informam que

O princípio da incerteza de Heisenberg e a lei da relatividade de Einstein são grandes contrapontos a essa visão positivista do mundo. Ao contestar os conceitos mecanicistas tradicionais de conceber o espaço como algo acabado e definitivo, esse novo paradigma sugere

um ponto de vista alternativo no qual o mundo passa a ser regido por interconexões, indefinidas e plurívocas.

É a partir daí que a nova ciência emergiu revelando a incompletude do mundo e de seus fenômenos, bem como a complexidade humana. O antigo paradigma da ciência clássica que buscava a **valorização do indivíduo**, da hierarquização e da sistematização perdeu espaço para uma abordagem holística que privilegia enormemente **o coletivo**. O homem é entendido na relação com o outro, com a sociedade, com seu contexto e a partir do outro se completa polemizando com ele seu mundo, suas convicções, seus princípios, suas normas e a sua realidade.

Rompendo com a separação entre o indivíduo e o sujeito social, o homem e a natureza, esse novo paradigma privilegia os processos de interação, admite a multiplicidade das interpretações, a heterogeneidade de discursos e as observações possíveis e busca leituras plurais sobre um mesmo objeto. Portanto trabalhar com a teoria bakhtiniana é compartilhar do mesmo entendimento sobre o homem social dialógico que fundamenta esse paradigma científico.

Mikhail Bakhtin, como se viu anteriormente, pesquisou e se dedicou a escrever sobre diversos assuntos, no entanto suas contribuições mais relevantes estão vinculadas aos estudos sobre a linguagem, em especial no que se refere ao uso da linguagem concreta, viva que ocorre a partir da produção dos enunciados.

Desse modo, utilizou-se, nesta pesquisa, o conceito bakhtiniano sobre dialogismo, que fundamentou as considerações a respeito da linguagem humana para o desenvolvimento do construto teórico que fundamentou a pesquisa e a análise dos dados.

Ao se optar pela perspectiva teórica de Bakhtin e trabalhar a Literatura de Graciliano Ramos, a partir de seu romance *Vidas Secas*, buscou-se sustentar uma coerência entre a teoria e a metodologia de trabalho.

O dialogismo, como característica constitutiva da linguagem humana, inaugurou uma concepção que aceita o diálogo entre culturas, o diferente. Ao se aplicar o conceito de dialogismo no universo educacional, vê-se como se manifesta a relação de alteridade existente entre os sujeitos que se apresentam no contexto escolar. Desse modo, pode-se contribuir para uma possível reflexão em torno da ruptura com algumas relações hierárquicas de poder e dominação que possam ocorrer em algumas atividades desenvolvidas pela escola.

Nesse sentido, trabalhou-se com as categorias que, a nosso ver, são fundamentais para a existência da dialogicidade nos moldes bakhtinianos: a intertextualidade e a polifonia. Procurou-se identificar como essas categorias

encontram espaço nas aulas de Literatura e em atividades hipertextuais desenvolvidas em oficinas voltadas para essa disciplina.

Foram analisadas as possíveis contribuições do hipertexto para a construção de um espaço interacional, no qual o aluno possa manifestar sua leitura, seu discurso e colaborar para o entendimento da hipertextualidade e suas potencialidades em salas de aula.

O *corpus* fundamentou-se em produções realizadas em sala de aula do Ensino Médio, na disciplina de Literatura, a partir da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. As atividades que resultaram no corpus analítico atenderam ao pensamento rizomático próprio dos hipertextos. Os dados coletados permitiram observar a existência de um discurso autônomo, dialógico, polifônico e intertextual. As atividades de observação ficaram fixadas no contexto de sala de aula de uma turma de alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frederico Pedreira situada na cidade de Palmas, Tocantins.

Partiu-se de um questionário que buscou detectar qual era a visão que os alunos tinham sobre a disciplina de Literatura e sobre as leituras de obras literárias já realizadas por eles.

Foi reunido um acervo de manifestações multissemióticas a partir da produção realizada por esses alunos em treze encontros de duas horas. As produções partiram da leitura e da interpretação da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Vidas Secas é um romance da década de 1930 que enfoca a trajetória de imigrantes nordestinos que se retiram de sua casa, região em busca de melhores condições. A fuga é, sempre, motivada pela escassez da água. Há, nesse sentido, uma possibilidade de identificação dos alunos ainda maior com a leitura dessa obra, visto que Palmas é uma cidade relativamente jovem, com apenas 20 anos de criação e que tem com uma de seus maiores traços constitutivos a formação de uma população oriunda de diversas localidades do país, portanto, de certo modo uma população imigrante.

Para esta pesquisa, utilizou-se como intertexto o texto de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, o principal instrumento para a realização de oficinas literárias cujo material produzido disponibilizado em *blogs* permitiu uma análise como base de dados empíricos.

A análise dos materiais coletados foi realizada a partir das teorias de vista de Bakhtin, compreensão e a interpretação dos dados foram guiadas pelos conceitos bakhtinianos de polifonia, dialogismo e intertextualidade. Daí a justificativa para a reunião de vários tipos textuais, recortes que poderiam revelar as múltiplas vozes a partir do texto focado.

Não se tratou, neste trabalho, de revelar uma interpretação para a obra, mas de deixar que os alunos demonstrassem as suas experiências de leitura da obra literária, revelassem não só a abertura da obra para várias leituras possíveis, como também o dialogismo e a hipertextualidade possíveis a partir de uma obra considerada como clássica na Literatura brasileira e datada de 1936. Segundo Eco (2007), toda obra de arte é aberta a mais de uma interpretação.

As análises demonstraram o modo com que os textos e os hipertextos situam-se e contextualizam em diferentes condições, entre elas, o universo escolar e a significação produzida pelos alunos. Essa significação poderia ultrapassar a obra e a rigidez dos textos tidos como não hipertextuais.

Verificou como as produções dos alunos permitem que eles produzam um discurso autônomo e crítico a partir da sua experiência de leitura da obra graciliana. Desse modo, conceber a pesquisa a partir da perspectiva sócio-cultural implicou compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, a pesquisa é vista, também, numa perspectiva dialógica. Para Bakhtin (2006), as ciências humanas se voltam para o estudo do homem, ser expressivo e falante.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em Palmas, capital do Estado do Tocantins, criado com a assinatura da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Seu território é formado pelo, até então, Norte de Goiás. Palmas está situada entre a serra do Carmo e o Rio Tocantins. Criada por lei, foi fundada em 20 de maio de 1989 e implantada como capital definitiva em 1 de janeiro de 1990. É uma cidade planejada e conta com uma população estimada em 184 mil habitantes.

Mantém como centros geradores de renda o comércio e a máquina estatal administrativa. Entre 1996 e 2008, apresentou a taxa de crescimento demográfico estimado em 110%⁷.

A Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto está situada na 106 Sul, Alameda 2, Lote 1, no centro de Palmas. Foi criada em 1991, por meio da lei n. 109 de 30 de outubro de 1991 e autorizada pela resolução 042/96 do Conselho Estadual do Tocantins.

⁷ Essas informações foram retiradas do site da prefeitura <<http://www.palmas.to.gov.br/>>. Acesso em: 1 set. 2009.

A escola iniciou suas atividades com o Ensino Fundamental (naquela época 5ª a 8ª série) e oferece, atualmente, o Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e Ensino Médio, nos três turnos. O nome da escola é uma homenagem ao professor Frederico José Pedreira Neto, que foi também diretor e fundador da Escola Duque de Caxias no distrito de Taquaruçu, Palmas.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em uma pesquisa com base na perspectiva sócio-cultural, os sujeitos precisam ser descritos. Segundo Freitas (2003, p. 29), “a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-cultural implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem”. Desse modo, considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos.

É importante, que haja conexão entre os sujeitos, o pesquisador e o objeto da pesquisa que se pretende estudar. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 162) observam que,

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Não obstante pudesse ser realizada em qualquer instituição de Ensino Médio, escolheu-se a escola Escola Estadual Frederico José Pedreira Neto como campo de pesquisa em virtude da facilidade de acesso institucional, uma vez que a escola se interessou em desenvolver o projeto de pesquisa.

Esta pesquisa contou com os sujeitos/alunos que frequentam o primeiro ano do Ensino Médio. Ao todo foram 25 alunos envolvidos, 7 são do sexo masculino e 18 do sexo feminino. A turma frequenta a escola no período vespertino e, para a disciplina de Literatura, têm uma aula semanal. A professora é contratada pela Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, é formada em Letras e exerce a docência há quatro anos.

A faixa etária dos sujeitos flutua entre 15 e 18 anos e a maioria é de baixa renda. Oito alunos moram em assentamentos rurais e vão para a escola com o ônibus mantido pelo Estado.

A razão de serem esses e não outros sujeitos, igualmente possíveis, se deu pelo fato de que, em discussão sobre a realização da pesquisa, ao apresentar o

projeto para a coordenação pedagógica da escola, verificou-se que, entre as demais turmas do 1º ano, essa era, segundo a opinião da coordenação pedagógica, a que tenha perfil para o desenvolvimento das atividades e cuja professora também se mostrou interessada em participar.

A opção por alunos de 1º ano para sujeitos desta pesquisa deveu-se ao fato de que nesse período do Ensino Médio a disciplina de Literatura, diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental, passou a ser lecionada e avaliada de modo independente da disciplina de Língua Portuguesa.

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”. Nesta pesquisa, optou-se por adotar os questionários abertos, o grupo focal e a análise das atividades produzidas pelos alunos como instrumentos para a coleta de dados. Tais procedimentos estão de acordo com a perspectiva teórica adotada por esta pesquisa, pois considera o sujeito sócio-histórico e suas produções.

Entende-se por documentos quaisquer instrumentos escritos que possam ser utilizados como fonte de informações. Segundo Flick (2004), servem como documentos para análise diários de pesquisa, notas de campo, entre outros. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), servem como documentos regulamentos, atas de reunião. No âmbito da educação, são considerados como documentos de pesquisa qualitativa os livros escolares, os registros escolares, os programas de curso, os planos de aula e os trabalhos de alunos. Para este trabalho, foram tomadas as atividades dos alunos como documentos para a análise.

Os documentos analisados foram produzidos no contexto de sala de aula, com base na leitura e interpretação do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em encontros promovidos nas aulas da disciplina de Literatura.

3.5.1 Questionários com perguntas abertas

O questionário pode ser considerado como um dos instrumentos fundamentais para as pesquisas qualitativas, pois permite uma análise qualitativa dos dados e proporciona ao pesquisador o conhecimento das percepções e das opiniões dos sujeitos participantes com relação ao fenômeno estudado.

Na realização desta pesquisa, aplicaram-se dois tipos de questionários: um para conhecer o perfil social do aluno e outro para conhecer suas opiniões sobre os temas que perpassam esta pesquisa.

Os dois questionários foram respondidos por alunos e pela professora da turma. A professora foi incluída na pesquisa como sujeito uma vez que suas ações anteriores à pesquisa precisavam ser consideradas e analisadas, além de esta pesquisa ser uma proposta que poderá ser refletida no cotidiano da escola e da atuação dos professores que poderão ser multiplicadores das reflexões aqui realizadas.

No questionário direcionado aos alunos, a primeira pergunta “*O que você pensa sobre a Literatura?*” buscava verificar as opiniões deles sobre a disciplina de Literatura e sobre a Literatura propriamente dita.

A segunda questão “*Qual a sua melhor lembrança referente à Literatura? E qual a pior?*” buscava identificar as experiências positivas e/ou negativas relacionadas à Literatura. Essa questão que é complementada pela questão seguinte “*A partir de quando começou a gostar ou deixar de gostar de Literatura?*”.

As questões, em geral, tinham como objetivo principal registrar as experiências de leitura dos alunos. Saber como era a relação entre o sujeito pesquisado e o objeto de pesquisa. Portanto perguntar sobre a influência positiva ou negativa em relação à Literatura poderia, como foi o caso da quarta questão (*Acha que alguém influenciou a ter esse sentimento em relação à Literatura? A família? O professor? Quem? Ou foi algum acontecimento em especial?*) avaliar as relações afetivas em torno da Literatura e como professores, familiares ou outros, interferiram ou não nas relações dos sujeitos com a Literatura.

O questionário também tentou verificar as experiências de leitura realizadas pelos sujeitos e por seus familiares por meio de perguntas como “*Seus pais leem que tipo de textos?*” e “*Muitas pessoas não gostam de Literatura, por quê?*”.

As questões seguintes buscaram reunir informações sobre a disciplina de Literatura, sobre como eram realizadas as aulas, os procedimentos adotados pelas professoras envolvidas na pesquisa e, sobretudo, quais eram as impressões dos alunos em relação às aulas dessa disciplina.

Questões como “*Na sua experiência com a Literatura, qual o pior momento: quando não acerta algum exercício ou quando faz prova? Por quê?*” e “*Você gosta*

mais de trabalhar em grupo ou prefere que o professor explique a matéria e que os estudantes façam as atividades sozinhos?” poderiam auxiliar na coleta de dados referentes aos processos avaliativos da disciplina.

Outras perguntas sobre como eram conduzidas as aulas (“*Descreva como as aulas de Literatura são realizadas*”; “*Como as atividades de Literatura são realizadas em sala de aula?*”), quais os materiais utilizados (“*Que materiais a professora utiliza em sala de aula, somente o texto, ou há outros materiais que são trabalhados, como música, vídeo, jornais ou outros?*”) buscaram revelar as atividades realizadas pelos alunos antes da pesquisa durante as aulas de Literatura, além de contribuir com uma visão de como as professoras pensam e organizam as atividades das disciplinas. Esses questionamentos quando comparados às repostas apresentadas pela professora revelaram a perspectiva teórico-metodológica adotada por ela.

As questões finais (“*Que importância você atribui à leitura e à Literatura para a sua formação e para a sociedade?*” e “*Há diferença entre ler e escrever no caderno, no livro e no computador? Quais?*”) apresentavam como propósito central identificar o papel da Literatura na vida dos sujeitos-alunos, sinalizando também se os alunos dão importância à formação do gosto pela leitura.

Tanto o questionário proposto aos alunos quanto o direcionado à professora foram construídos tendo em vista os objetivos do estudo exploratório e o corpus teórico que orienta esta investigação. Foi realizado individualmente tanto com a professora quanto com os alunos e teve a finalidade de contribuir com a compreensão das questões em torno da Literatura.

O questionário direcionado à professora apresentava dez questões abertas e procurava revelar o que ela pensa a respeito da disciplina de Literatura. A disciplina de Literatura é lecionada pela mesma professora de Língua Portuguesa. Esse dado é muito importante para se compreender como a professora trabalha a disciplina de Literatura.

As perguntas iniciais do questionário ilustram a iniciativa de compreender como a professora justifica, ou não, o ensino de Literatura nas escolas e na Educação Básica. A quarta questão “*Em sua opinião, como os estudantes estão concluindo o Ensino Médio em relação ao conhecimento literário? Eles estão sabendo o que precisam saber? O que eles sabem é preciso saber?*” procurou verificar como é realizado o trabalho na disciplina de Literatura nas Escolas de Ensino Médio. Essa questão foi complementada e aprofundada com a interrogação sobre o que a professora mudaria no ensino dessa disciplina.

Procurou-se identificar também qual a imagem que a professora tem de seus alunos e como ela sente a disciplina de Literatura. As últimas questões (“*Qual*

metodologia e organização de aula de Literatura que mais dá certo para você e que os estudantes se envolvem mais?"; "Você acha que a didática e a metodologia influenciam no modo dos estudantes gostarem da Literatura?"; "Quais as influências mais contundentes na construção do modo dos estudantes encararem a Literatura?" e "Qual o papel do professor na construção da relação que o estudante tem com a Literatura?") buscaram refletir a autoavaliação da professora e das atividades desenvolvidas pelos alunos.

3.5.2 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica que oferece informações qualitativas, na qual um moderador acompanha grupos de, aproximadamente, dez pessoas em uma discussão e tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências.

Em geral, os grupos são constituídos por participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversar entre si, trocar experiências e interagir sobre ideias, sentimentos, valores, dificuldades e outros.

A função primordial do moderador é promover a participação de todos, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros.

Em geral, as entrevistas com grupos focais podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. Nesta pesquisa, optamos pela utilização dessa estratégia no início da investigação, antes mesmo da aplicação de questionários, ou das estratégias de intervenção.

No grupo focal, buscamos entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos dos alunos em relação à disciplina de Literatura, sobre o contexto da disciplina e sobre as leituras das obras literárias.

3.6 ESTRATÉGIAS OU PROCEDIMENTOS

O livro *Vidas Secas* foi disponibilizado aos alunos na biblioteca da escola ou virtualmente, no sistema *dokeos*, que também foi utilizado para a divulgação das atividades dos alunos e comentários em fóruns de debates.

Apesar de a escola possuir LABIN, Laboratório de Informática, ele não foi utilizado regularmente, pois os equipamentos foram retirados para manutenção, sem aviso prévio, o que limitou as participações dos alunos. Para aqueles que tinham acesso à rede de computadores fora da escola, foi permitido que sua participação

fosse realizada fora do momento da aula. Portanto, foi uma extensão das atividades realizadas em torno do intertexto *Vidas Secas*.

Para o registro das atividades dos alunos, foi disponibilizado um caderno meia pauta com espaço para a escrita (pautado) e em branco para desenhos colagens e outras atividades. Aos alunos foi solicitado que estivessem livres para registrar suas opiniões e suas leituras.

Para que eles se apropriassem desse material como seu, a pesquisadora propôs que cada um dos alunos criasse a capa de seu caderno de modo que ela tivesse algo relacionado à sua vida, as preferências, os hábitos, e o cotidiano deles.

As atividades foram realizadas durante as aulas de Literatura a partir das estratégias expostas a seguir.

Estratégia 1 – História de vida do sujeito e de sua família: narração dos motivos que levaram sua família a mudar-se para Palmas

Foi realizada a apresentação da pesquisadora e o convite para as atividades da investigação. Inicialmente não foi exposto o objeto de pesquisa, somente foi sinalizado que se tratava de uma pesquisa de Mestrado para Universidade de Brasília e que seriam promovidas algumas atividades em sala de aula na disciplina de Literatura.

Como primeira atividade, o aluno foi convidado a fazer um relato autobiográfico que admitisse o uso de múltiplas linguagens. Desse modo, os alunos foram convidados a contar a sua trajetória de vida, bem como a de seus familiares, expor suas dificuldades, seus hábitos e o motivo pelo qual a sua família se estabeleceu em Palmas - TO.

Para a realização do relato, o aluno deveria utilizar texto verbal e imagens, como fotos, figuras e/ou outros elementos que contribuíssem para o seu relato.

Estratégia 2 – Conhecimento prévio e uso produtivo da internet

Como temática, inicialmente, foi exposto que se trabalharia com o Nordeste e com os assuntos que dialogassem diretamente com essa região. Os alunos deveriam trazer para sala de aula fotos, músicas, poemas, reportagens, vídeos ou quaisquer outros materiais relacionados ao Nordeste.

Os alunos utilizaram a internet para a sua pesquisa e apresentaram os materiais escolhidos durante as aulas para que pudessem utilizá-los nas atividades que seriam propostas. Essa estratégia tinha como objetivo possibilitar a exploração da não linearidade e da diversidade dos gêneros.

Estratégia 3 – Leitura dos fragmentos da obra *Vidas Secas*

Foi realizada a apresentação dos fragmentos da obra de Graciliano Ramos. Tal apresentação se deu recorrendo aos princípios da hipertextualidade. Após a leitura os alunos foram convidados a trabalhar as suas interpretações das leituras realizadas.

Algumas perguntas foram apresentadas como estimuladoras de debates em sala de aula e para auxiliar na produção escrita dos alunos. Algumas delas foram:

- o que você compreendeu do texto?
- como *Vidas Secas* representa o mundo nordestino?
- como você descreve a condição humana e os problemas enfrentados pelos personagens Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos?
- o que os meninos pensam, falam e sentem?
- o que mais sensibilizou você na obra?

As produções escritas dos alunos buscaram conjugar diversos textos (fotos, músicas, poemas, paródias e outros) que criavam redes de intertextualidade em torno dos temas presentes na problemática vivenciada pelos personagens da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Estratégia 4 – Estratégia de reflexão: fórum

Os fóruns de discussão contaram com materiais complementares, disponibilizados no *software dokeos*. As perguntas estimuladoras de debate nos fóruns foram:

- quando você ouve alguém falar a palavra Nordeste, o que vem à sua cabeça, ou seja, qual é a ideia que você tem dessa região e de seu povo?
- em sua opinião, quais são os motivos que levam as pessoas a mudarem de sua cidade, Estado ou país? Como foi que a mudança de sua família para a cidade de Palmas?

Estratégias 5 – Atividade de comparação – relação

Em sala de aula, foi apresentado o vídeo *Amor de índio*⁸ e foi solicitado aos alunos que discutissem sobre a relação existente entre a música do vídeo e as fotos de Sebastião Salgado que o ilustram e os fragmentos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

Em seguida, foi solicitado a eles que produzissem uma atividade escrita, imagética ou mista que contemplasse a discussão sobre a realidade brasileira representada em contextos sócio-históricos distintos. Nessa atividade, os alunos deveriam representar a relação entre o hoje (atual) e o contexto sócio-histórico de *Vidas Secas*, demonstrando as semelhanças e as diferenças.

Estratégia 6 – Música (*Asa Branca* e *Funeral de um lavrador*)

Nas rotas de aprendizagem, apresentadas no *software dokeos*, foram disponibilizados, em sala de aula, com auxílio de equipamentos de som e *data-show*, diversos materiais que puderam ser assistidos (vídeos, clipes musicais, fragmento de filmes) e o texto na íntegra do romance *Vidas Secas*. Essa diversidade de gêneros discursivos dialoga diretamente ou não com a obra *Vidas Secas*.

As músicas *Asa Branca* e *Funeral de um lavrador*, por exemplo, foram discutidas em sala de aula de modo a estabelecer relações com as leituras realizadas pelos alunos.

Estratégia 7 – A temática da seca: ontem e hoje (ecologia – educação ambiental)

A pesquisa de materiais que explorassem a temática da seca, do desequilíbrio ecológico e das demais problemáticas ambientais que interferem no convívio humano e na sua qualidade de vida foi sugerida por muitos dos alunos que se propuseram a trabalhar a intertextualidade do romance *Vidas Secas* com outros textos que apresentassem a dificuldade do homem em superar as catástrofes ambientais.

Para essa atividade, foram utilizados recortes de jornais e revistas que tratassem sobre *tsunamis*, secas, inundações e outras catástrofes naturais que acompanham a humanidade nos últimos tempos.

⁸ O vídeo está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DgOVwxB-L8Y>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Estratégia 8 – Produção de desenho, colagem ou outra representação visual que apresente uma interpretação para a obra *Vidas Secas*

A última estratégia propunha a exploração de outros recursos diferentes do texto para a representação de *Vidas Secas*. Os alunos poderiam utilizar, para o desenvolvimento dessa atividade, colagens, desenhos, pinturas, charges ou qualquer criação que representasse a sua interpretação de *Vidas Secas*, de modo a ultrapassar o uso das palavras.

Tal iniciativa estava centrada na necessidade de avaliar o aluno de diferentes modos, estimulando a sua criatividade e a linguagem pictórica que pode contribuir para a sua representação, não só do romance, como de si mesmo, do outro e da sociedade na qual vive.

3.7 NOS TRILHOS DE BAKHTIN

A perspectiva sócio-cultural representa um caminho significativo, uma alternativa diferente e possível para a construção do conhecimento. Essa perspectiva percebe o conhecimento como uma construção realizada entre os sujeitos que interagem socialmente pela linguagem. Tal concepção afasta-se do objetivismo do empirismo e passa a valorizar a produção dos sujeitos, produção textual, oral ou não. Freitas (2003, p. 29) informa que, para Bakhtin,

O objeto de estudo das ciências humanas é o homem ser expressivo e falante. Não se pode considerá-lo enquanto fenômeno natural ou coisa, mas sua ação deve ser compreendida como um ato sócio-cultural. Isto é, o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto de investigação e para pensamento. Bakhtin vê o texto como uma espécie de mônada que reflete em si todos os textos possíveis de uma determinada esfera de sentido.

As características principais das pesquisas realizadas na perspectiva sócio-cultural são:

- A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu

acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que o pesquisador e pesquisado tem a oportunidade para refletir, aprender e resignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003, p.27-28).

A opção por essa abordagem teórico-metodológica para a realização desta pesquisa se dá por ela estar diretamente ligada às teorias bakhtinianas, ou seja, no entendimento da pesquisa como uma construção coletiva mediada pela linguagem. Conforme Freitas (2003), no que se refere a Bakhtin, as perspectivas abertas por sua teoria enunciativa da linguagem, para os trabalhos de pesquisa na área das ciências humanas, estão em consonância com a ideia de que, dialogicamente, os sujeitos, interagindo por meio da linguagem, constroem o conhecimento e as relações não são somente entre textos, mas também nas relações dos textos com o contexto. É assim que pensava Bakhtin e é assim que a perspectiva sócio-cultural se propõe a pesquisar os fenômenos humanos.

4 ANÁLISE

Como forma de apresentar de modo mais didático as categorias de análise, buscamos explicitá-las no quadro 1. Este quadro poderá ser observado como um norte para as análises.

Quadro 1 - Quadro de formas de explicitação das categorias de pesquisa

Categoria	Tipos	Explicitação	Exemplos
Dialogismo	Interpretação	As interpretações dos alunos revelam as relações que os constituíram enquanto sujeitos sócio-históricos e suas experiências de leitura.	Múltiplas interpretações dos capítulos de <i>Vidas Secas</i> , relacionando as temáticas com o contexto social do sujeito pesquisado.
	Inter-relações dos sujeitos sociais	A constituição por meio da palavra do sujeito sócio-histórico.	História de vida
Polifonia	Heterogeneidade dos gêneros discursivos	Entrecruzamento de diversas vozes que se instauram nos enunciados.	Interpretação dos personagens da obra <i>Vidas Secas</i>
	Citação de outras produções culturais, de textos orais ou escritos	Citação direta ou indireta de fragmentos de outros textos.	Utilização de fragmentos de poemas, músicas e frases de diversos autores nas interpretações da obra <i>Vidas Secas</i>
Intertextualidade	Heterogeneidade de linguagens	Apresentação de diversas linguagens e produções culturais que circulam em torno de uma temática.	A visão da infância no livro e no cotidiano de Palmas e a utilização de fotos e músicas para a interpretação desse tema
	Diversidade de interpretações e opiniões	Confronto entre visões de mundo apresentando múltiplos pontos de vista sobre os temas apresentados.	Interpretação do Nordeste
	Intertexto de <i>Vidas Secas</i> e sua relação com outras obras literárias	Utilização de obras literárias nas abordagens das estratégias didáticas seja presencialmente, ou seja, <i>on-line</i> .	Apresentação de fragmentos de João Cabral de Melo Neto

Esta pesquisa se caracteriza por apresentar o caráter exploratório, sem pretender, portanto, possíveis generalizações. É uma pesquisa que busca, por meio da análise dos processos discursivos, compreender o dito e o não dito por alunos

quando eles relatam suas experiências de leitura de um texto literário, aqui, o texto *Vidas Secas*.

Adotou-se a perspectiva da pesquisa qualitativa por entender que o discurso do sujeito não se encontra estático, parado, inerte na sociedade e pode ser entendido por seu caráter interativo. Compreender a fala do aluno, a sua produção é também lançar luz sobre os seus silêncios. O caráter interpretativo do conhecimento aparece na pesquisa qualitativa com vistas a contribuir na compreensão da voz do sujeito, nesta pesquisa para a compreensão da voz do aluno.

Buscou-se compreender como é constituída, entre os alunos, a ideia de leitura e como eles narram as suas experiências vivenciadas na disciplina de Literatura. Uma ideia recorrente no grupo focal foi a de que leitura é viajar, conhecer algo novo, tal como nas seguintes falas:

Sei pra mim, que acho que é tipo **conhecer coisas novas** que através da leitura a gente conhece muitas coisa, que tem coisas que o professor explica, mas, se a gente não der uma lida no livro, a gente não entende direito, também nos livros também, é tipo, como você fala mesmo, né, é **viajar**. Quando a gente lê, a gente se imagina naquela história, então pelo menos a gente imagina a história. Na minha cabeça, eu imagino o que eu tô lendo, eu acho que é bem por aí, a gente, pra **transportar pra outro lugar, conhecer coisas novas**, por aí. (aluno)

É **viajar**, se divertir dentro daquela história, você vendo. Tipo, que você está lá dentro e vendo à sua volta, não que você está participando, mas que você está observando. (aluno)

As falas em torno da ideia de que ler é viajar se repetem na maioria dos alunos, o que nos leva a entender como assimilação do discurso midiático em torno dessa verdade, pois em propagandas, que exploram a importância da leitura, veiculadas na mídia, o *slogan* é “ler é um exercício”, “ler é viajar”.

Em outros momentos, percebemos que a leitura é revelada como uma prática ligada às questões religiosas, pois os textos sagrados são, muitas vezes, citados pelos alunos como a principal leitura da família.

Minha mãe já leu, com esse ano ela vai fazer doze anos que já leu a **Bíblia** completa. Ela sabe algumas, alguns versículos da Bíblia de cor, eu já sei alguns também. (aluno)

Lá **na igreja, eu tenho que ler**, porque eu tenho que saber. Toda hora tem alguém nova na nossa igreja e eu como filho do pastor eu tenho que saber assim, aquilo que dizendo não é pequena, né, não é fácil de interpretar, entendeu? Aí toda vez que eu tô lá, eu pego o livro de **Teologia**, agora eu tô firme no livro de Teologia dele e tal. A língua do livro, o trabalho que eu tô tendo de aprender a leitura, né,

eu gosto de ler assim coisa interessante, coisa inovadora, só que é diferente, não tem assim aquela volta toda pra chegar lá, entendeu? Igual o Pelé, o Pelé é demais, cara, a gente tem dificuldade, como ele conseguiu, como ele sofreu, né, então eu gostei, foi um livro que eu já li assim um bocadinho de vez, mas não acompanhei Pelé, Pelé, o grande. (aluno)

Ao serem questionados sobre a Literatura enquanto disciplina, observou-se que, para alguns dos alunos, ela e seus conteúdos não estão claros. Pelo fato das disciplinas de Literatura, Redação e Língua Portuguesa serem lecionadas pela mesma professora, as questões pertinentes à disciplina de Literatura não ocuparam, de maneira clara, o espaço nas atividades escolares dos alunos.

Ao serem questionados sobre o que gostavam, ou não, de realizar nessa disciplina e o motivo, os alunos confirmaram a existência de pouco, ou nenhum, espaço para a leitura das obras e a existência de atividades formais que exploram o significado lexical sem a análise do contexto da obra em si, apenas com o auxílio de dicionários, por exemplo. É o que é exposto nos seguintes depoimentos:

É, acho que na aula de Literatura, acho que todo mundo tinha que ter um livro de Literatura pra começar, aí todo mundo tinha que ler um capítulo, alguma parte daquele livro de Literatura, pra incentivar a leitura, o aluno pra ler Literatura. A gente tá vendo a professora falar palavras que a gente não conhece, ela tá explicando pra gente um monte de coisas, a gente tinha que ler pelo menos um capítulo de um, de uma Literatura na aula, Literatura, né?! A gente estuda, tipo, a gente estudou aqui Redação, Português, a gente entrou um pouquinho na Literatura, mas foi a “Campanha da natureza”, um negócio assim, quando surgiu a Literatura aqui no Brasil, mas é muito chato, então tem que ter mais mesmo na prática, lendo mesmo a Literatura. (aluno)

Tipo assim: acho que a gente devia ler mais, se aprofundar mais nos livros e ter uma aula de leitura, né, ter um pouco de leitura. (aluno)

Que nem agora, a professora mandou a gente pegar um livro de Literatura. De Literatura procurar palavras... Palavras que a gente não conhece. Que não tem que a gente não conhece, não tem conhecimento. (aluno)

Nos questionários, encontramos respostas sobre o que os alunos pensam a respeito da disciplina de Literatura. As respostas dialogam com as informações obtidas no grupo focal.

A Literatura é uma coisa muito importante, mas que eu não tenho muito hábito de leitura, mas sim é muito importante porque sem ela é a base da vida humana. (aluno 5)

Literatura é algo que necessita ser mais estudado, com mais dinâmicas e estratégias, pois atualmente é algo muito chato de ser estudado. (aluno 17)

Literatura, pra mim, é uma forma ou um exemplo pra você fica informado das coisas, para aprender coisas novas, acho que Literatura é isso. (aluno 20)

Ainda, nos questionários, quando se perguntou sobre as suas melhores ou as piores lembranças em torno da Literatura, percebeu-se que, para muitos dos alunos, as lembranças estão relacionadas à forma como a disciplina é conduzida ou a leituras realizadas.

A pior foi que uma série mais atrás, a minha professora pediu para que eu lesse um livro para que eu pudesse explicar, mas eu não li e acabei ficando sem nota e era o que eu precisava. (aluno 2)

A minha melhor lembrança foi quando eu li “O Máscara de Ferro”. A pior leitura foi um depoimento escrito de “Guiná” segurança pessoal dos “Racionais MC”, não pude terminá-lo, por isso foi muito chato. (aluno 7)

Por sua vez, a professora defende que a Literatura é a “arte ensinar escritos artísticos, possibilitando aos alunos a oportunidade de perceber a realidade de forma diferenciada”. Para ela, o papel da Literatura é o do “compromisso de práticas transformadoras de leitura que formem crianças e jovens críticos e atuantes”. Afirma ainda que “os alunos aprendem ou decoram conceitos tradicionais, como datas, períodos, autores da época, esquecendo de relacionar a teoria com a prática”.

Fica clara, nas afirmações da professora, a consciência de que a metodologia influencia no modo como os estudantes aprendem, pois há a defesa da ideia de que, dependendo da forma como o professor conduz as aulas, os alunos passam a gostar ou a rejeitar as aulas de Literatura. Verifica-se que o discurso apresentado pela professora é coerente com os PCN quando esse documento afirma que

Os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo (PCN, 2002, p. 40).

Há, portanto, uma aproximação entre a forma como a professora entende o ensino, o que preconizam os PCN e as bases teóricas de Bakhtin. O tratamento destinado à linguagem pelos PCN se apresenta de modo a buscar o domínio da

linguagem e dos signos, pois são primordiais para que o sujeito atue de modo crítico na sociedade. Os PCN (2002, p. 19) preconizam que,

Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Ainda sobre essa questão, os PCN (2002, p. 20) salientam que a

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Nesse sentido, a escola necessita garantir um ambiente em que os sujeitos tenham direito ao uso da palavra e encontrem ecos no discurso do “outro”. A mediação do professor é fundamental para que o aprendizado se concretize. Esse modo de pensar também é defendido pela professora ao afirmar que “o papel do professor é o de incentivador, orientador, permite que o próprio aluno busque o conhecimento e não se torne mero decoreba”.

Para que esse paradigma de educação possa, de fato, alcançar os objetivos pretendidos em relação à formação dos alunos, uma questão que se coloca é sobre o domínio dos gêneros discursivos, sejam eles literários ou não.

Nesta pesquisa, buscou-se, em consonância com a perspectiva hipertextual, oportunizar aos alunos, além da leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, vários gêneros discursivos que dialogavam com a temática do livro, de modo a corroborar com a perspectiva adotada pelo autor para representar o drama de Fabiano e de sua família, e outros gêneros discursivos que polemizavam com a obra e suas temáticas. Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com músicas, poemas, reportagens, pequenos fragmentos de filmes, depoimentos, fotos, vídeos.

Trabalhar a leitura da obra em diálogo com outras produções culturais proporcionou aos alunos o enriquecimento de seu acervo cultural. Para Bakhtin (2006), é preciso que haja o domínio dos gêneros discursivos para que a comunicação se estabeleça de modo eficaz, pois

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 2006, p. 304).

Para possibilitar um melhor entendimento e aprofundamento das categorias analisadas, elas foram dispostas separadamente, o que não nos permite tratá-las de modo estanque, como se elas não se complementassem. Sabemos que o dialogismo se apresenta como polifônico e intertextual, portanto, a separação das categorias somente atende aos princípios de clareza e objetividade deste trabalho.

4.1 ANÁLISE: DIALOGISMO

O dialogismo é pensado e explicitado a partir de duas relações, a primeira são as relações entre os enunciados já ditos, constituídos anteriormente, enunciados anteriores, e a segunda são as relações com os enunciados que o sucedem na cadeia comunicativa. Desse modo, um enunciado sempre solicita uma resposta, essa compreensão responsiva que se constrói para uma resposta de concordância ou de refutação.

O dialogismo é fruto das relações de interação do “eu” com o “outro”, entre os enunciados de antes, de hoje e os que se prometem como futuro. Nesta pesquisa, a busca pelo outro, pela forma como ele se conceitua, como ele narra as suas experiências de vida ganharam espaço na atividade que buscou a história de vida dos sujeitos e que foi exposta por meio de narrativas autobiográficas.

As narrativas autobiográficas, segundo Brandão (2008, p. 16), ao serem relatadas e escritas, “tornam-se histórias compartilhadas, da qual somos os protagonistas, por meio do instrumento ‘nobre’ de nossa humanização que é a linguagem”. É por meio das histórias de vida dos alunos, participantes desta pesquisa, que se verificaram quais são seus anseios, seus sonhos, sua forma de ver e entender o mundo que os cerca.

Ao optar-se trabalhar com a história de vida relatada pelos alunos, intencionou-se ter acesso aos múltiplos valores morais, às crenças e aos hábitos desses alunos. Na figura 1, no fragmento da história de vida da aluna Wana, pode-se perceber a exposição de sonhos, desejos, aspirações, além a presença de sua religiosidade e fé, fato recorrente em várias narrativas dos alunos.



Figura 1: Wana, história de vida

Nas narrativas autobiográficas, os aspectos presentes na história de Wana se repetem, ou seja, para contar a sua vida, é preciso contar quem você é, quais são seus planos e projetos e os da sua família. Para contar quem “sou”, é preciso que eu conte de onde venho, quais as redes de relações que me constituem. Nesse sentido, “sou” perante uma rede de sujeitos e discursos que dialogam diretamente comigo, com minha história. Tal como podemos perceber na figura 2, que apresenta a narrativa da aluna Hannes. Em sua produção, a aluna expõe que a sua existência está ligada diretamente ao fio de existência de outros, do pai e da mãe, por exemplo.

Outra característica é a ruptura da narrativa da aluna, que inicia sua fala expondo como se deu a vinda de seus pais para Palmas, “meu pai veio por motivos sentimentais. Já minha mãe veio trabalhar em uma casa de família, ela começou trabalhar fora com nove anos de idade”. Na sequência, a aluna fez um novo parágrafo, com outro tema que, aparentemente, não se liga ao parágrafo anterior, por não apresentar conectivos linguísticos ou expressões de encadeamento. No entanto, na confluência dos sentidos, percebemos que a ligação está implícita no discurso de quem acredita que, por meio do estudo, poderá ter outra trajetória.

A narrativa prossegue no mesmo ritmo fragmentado, apresenta planos para o futuro, volta a apresentar informações sobre os pais, fala de sua devoção, de sua fé. E volta a mencionar como quer ser no futuro “uma mulher decidida e determinada”.

Essa fragmentação do texto escrito está diretamente ligada ao fluxo da memória e do pensamento e, por sua vez, às bases características do hipertexto.

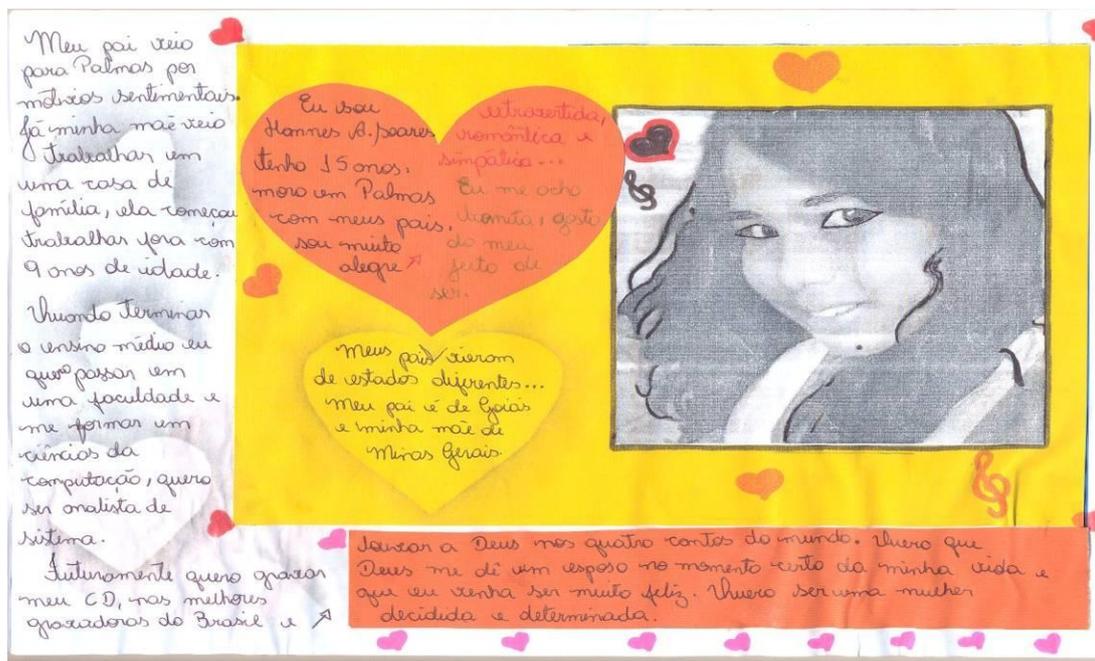


Figura 2: Hannes, história de vida

Há, ainda, uma relação dialógica com o outro na minha configuração de sujeito, ou seja, o outro é que me constitui, a aluna se faz sujeito a partir de seus pais, de seu contexto, de suas relações. A sua narrativa é permeada pela existência significativa do outro, pois toda palavra, para Bakhtin (1999, p. 113),

[...] comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Os sonhos, os desejos, a necessidade de encontrar um caminho para a vida adulta revela o amparo da família e da fé, o que reforça o discurso oral apresentado no grupo focal e no discurso do questionário. Desse modo, trabalhar com narrativas autobiográficas trouxe diversas contribuições, pois se percebem valores e memórias que os alunos trazem consigo. Brandão (2008, p.16) afirma que,

Ao trabalharmos com as histórias dos sujeitos, como narrativas, ficam evidentes as lembranças individuais entrelaçadas às memórias coletivas, também como parte da memória histórica que as contextualiza [...] é na e pela palavra que dizemos quem somos, dos nossos afetos, dos medos, dos sonhos e projetos. Damos “vida” ao imaginário da cultura, relatamos a partir do presente “uma verdade possível” e construímos o “mito” do herói – nós mesmos.

Percebe-se que contar a sua história de vida utilizando apenas a modalidade escrita da língua é insuficiente, não basta. A imagem, nesse sentido, passa a ser tão importante, ou mais, que as palavras. Na figura 3, há uma subversão à linearidade do texto escrito, há um processo de criação com base nas palavras e nas imagens.

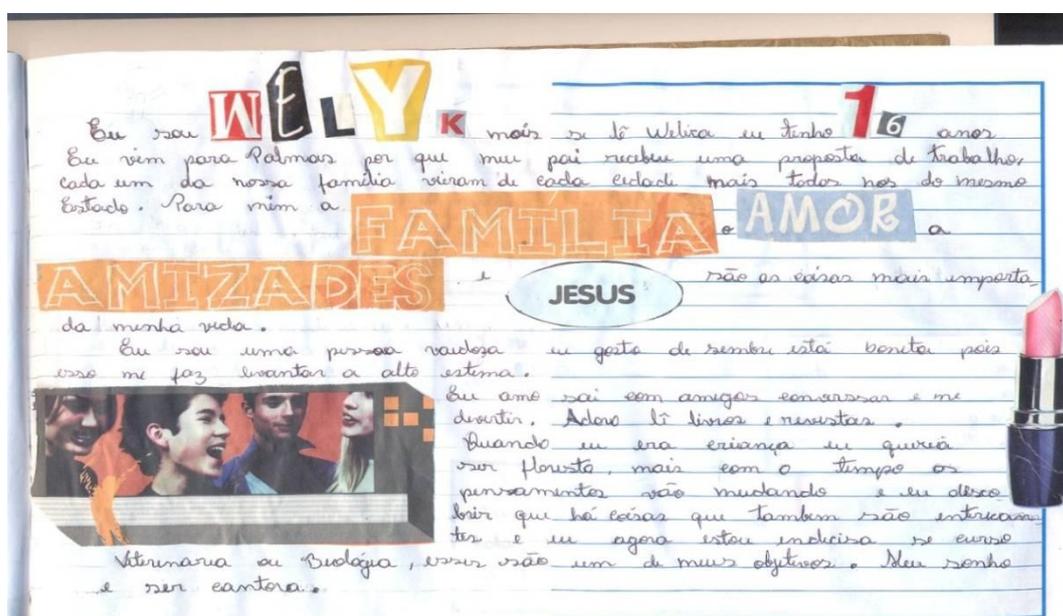


Figura 3: Welyk, história de vida

Analisando as produções dos alunos, pode-se observar que um traço marcante de suas estratégias comunicativas está na possibilidade de trabalhar com as imagens, desafiando as qualidades clássicas de equilíbrio e harmonia, nas quais palavras, textos e imagens (desenhos, colagens, fotos) eram dispostos não linearmente. Regimes semióticos distintos são acionados para a expressão dos alunos. Há uma ruptura que coloca em cheque os pressupostos cartesianos e racionalistas e abre espaço para a criação e a originalidade.

As narrativas dos alunos nos remetem ao pensamento de Bakhtin que se alicerça entre dois pilares, segundo Freitas (2003, p. 42): “a alteridade, pressupondo-se o “Outro” como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como “Outro” que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro”.

Nesse sentido, assumir uma relação dialógica como essencial para a constituição enquanto sujeitos não significa eliminar conflitos e nem imaginá-la como uma constituição sempre harmoniosa. Ao contrário, é assumir e reconhecer que a diferença identifica, por isso a importância de considerar como enriquecedora, para o processo de formação dos sujeitos, as atividades que são embasadas na valorização da diferença, com respeito às diversidades e, numa relação de alteridade profícua, para o desenvolvimento dos indivíduos.

Observando as narrativas dos alunos, encontram-se os contatos intersubjetivos que constituem dialeticamente cada um deles. Em suas narrativas, encontra-se aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto, e as histórias das pessoas passam a ser esquecidas. Segundo Benjamin (1996, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Assim, a arte de narrar é como a atividade de um oleiro que, ao esculpir suas peças, deixa, em cada uma delas, um pouco de si, tal como ocorre na narração que carrega um pouco do indivíduo e um pouco da sociedade na qual ele se insere.

De acordo com Freitas (2003, p. 58), “as histórias de vida são consideradas como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro”. A compreensão dos textos produzidos ultrapassa o entendimento da linguagem formal e dos sinais normativos da língua. Como pesquisa na área de educação, é importante escutar, ver e observar para além da racionalidade, com sensibilidade, a fim de compreender os acontecimentos.

Acessar os arquivos de memória individual e coletiva favorece o entendimento da diversidade sócio-histórico e cultural existente em uma sala de aula, como pode ser observado nos textos das figuras 1, 2 e 3, em que há uma tentativa de descobrir-se para revelar-se. Ou seja, é na e pela palavra que nos constituímos enquanto sujeito. Brandão (2008, p. 46) destaca que

Falamos, escutamos e escrevemos a partir de uma unidade básica – a palavra – e baseados em uma identidade que se funda, entre outros aspectos, numa fronteira geográfica e numa língua comum, estabelecendo relações por meio de uma linguagem, que se forma na partilha de sentimentos e pensamentos.

Na figura 4, há a narrativa autobiográfica da aluna Mychely, que apresenta um posicionamento crítico diante da própria história, buscando um diálogo entre a escrita e a imagem com o objetivo de responder alguns dilemas que fazem parte de seu passado, refletem em seu presente e contribuem para a constituição de um porvir.

Abrimos um parêntese para considerarmos a relevância do não dito, pois a fala, a narrativa revela a força dos silêncios, não ditos, interditos, que também falam e se mantêm na persistência das memórias. Os questionamentos da aluna sobre seu pai “todos dizem que o meu pai era o pai mais atencioso, o pai perfeito que qualquer filho gostaria de ter, eu me pergunto, então, porque ele me deixou?” apresenta a voz da aluna em confronto com a voz dos outros, representados pela palavra “todos”. O conflito entre o discurso da aluna e os discursos sobre seu pai ganha reforço com a figura e com a frase “os adultos são engraçados”. Entende-se aí que os adultos são contraditórios.

A apresentação da estrofe da música de *Mais uma vez*, de Renato Russo, “se você quiser alguém em quem confiar / Confie em si mesmo / Quem acredita sempre alcança” confirma a desconfiança da aluna em relação aos adultos, aos discursos consolidados a partir de sua trajetória de vida. Seu discurso adolescente entra em conflito com outros discursos, com outras vozes (aspecto que será apresentado mais detidamente na polifonia). Esses discursos polemizam com eles e caracterizam um dialogismo que inaugura o senso crítico da aluna.

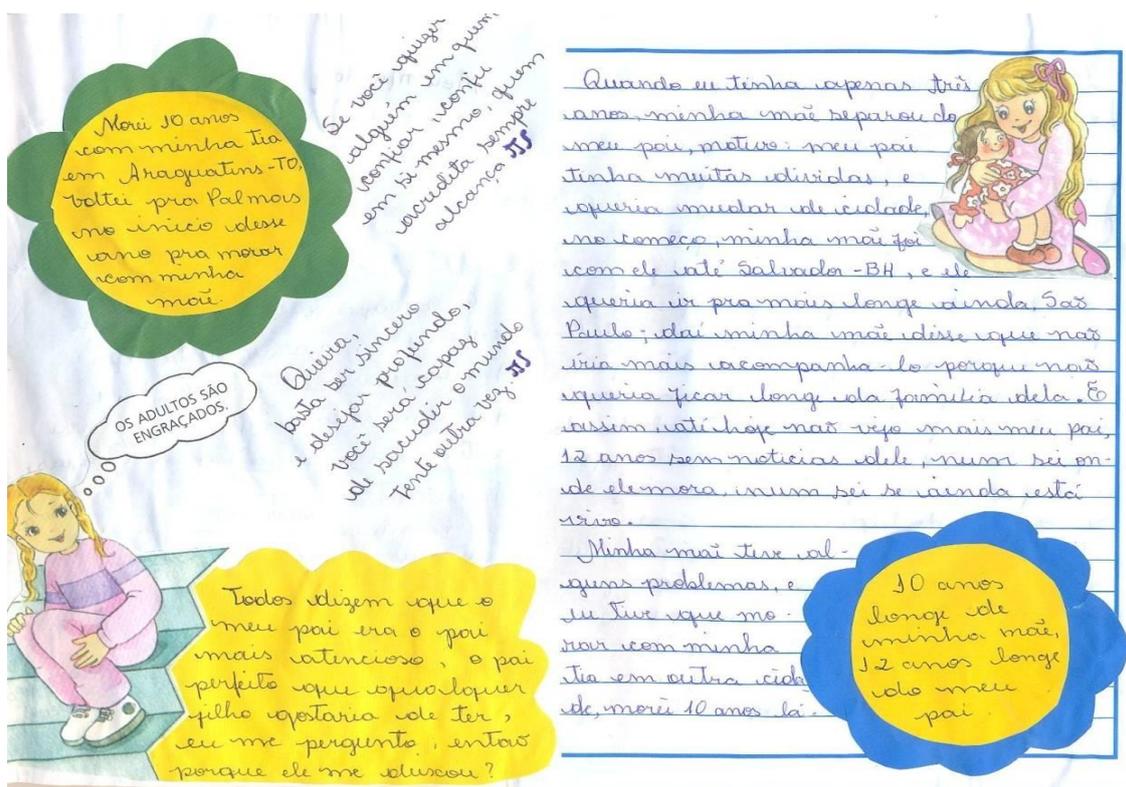


Figura 4: Mychelly, história de vida

A valorização da narrativa autobiográfica configura-se, segundo Geertz citado por Brandão (2008, p. 22), num “esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. É,

portanto, dar voz aos sujeitos, no mundo globalizado, pela mídia, observando as relações dialógicas que unem e que constituem os sujeitos. Essa voz contribui para formação de um sujeito mais crítico e atuante e cuja vocação não seja apenas a de espectador dos acontecimentos, mas de atuante. Freire (1994, p. 99) assevera que

A vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quando mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu "enraizamento espaço-temporal, mais "emergirá" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Percebe-se que se entrecruzam histórias de vidas, histórias que se comunicam numa rede hipertextual de relações tal como uma teia que se transforma, sofre constante mutação, aprimora-se, complexifica-se.

Esses textos, atendendo a um fluxo hipertextual e dialógico, permitem ter acesso ao discurso realizado no interior e do interior dos grupos. Desse modo, desvelam-se as diversidades e subjetividades dos indivíduos no processo de construção da trama de significados ao longo da vida.

A rede composta por diversas histórias de vida que se integram e se complementam surge, também, por meio da palavra, e é uma rede dialógica por excelência. Por meio dessas redes, tal como postula Brandão (2008, p.46 - 47),

[...] dizemos quem somos, dos nossos afetos, dos medos, dos sonhos e projetos. Damos "vida" ao imaginário da cultura, relatamos a partir do presente uma "verdade possível" e construímos um "mito" do herói - nós mesmos. [...] a identidade se forma no intercâmbio da linguagem, em um ambiente social, pelo encontro e diálogo que estabelecemos, ponte entre subjetividades - eu e o outro -, construindo os sentidos que alicerçam nossas identidades e guiam nosso discurso narrativo.

Nesta pesquisa, identificou-se o dialogismo constitutivo da linguagem dos sujeitos pesquisados e, nesse sentido, considerou-se que a interação entre o "eu" e o "outro" permite a criação de redes dialógicas, que, em um processo longo, constroem a cultura, os significados que servem como referência e base para as identidades. Stam (2000, p. 17) expõe que

O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser "autor" de si mesmo. Bakhtin acha uma analogia para essa necessidade vital do outro no domínio da biologia, onde a própria vida é definida como a capacidade de reagir a estímulos ambientais. O eu humano, por analogia, não tem existência independente; depende do

meio ambiente social, que estimula sua capacidade de mudança e resposta.

Analisando outras atividades realizadas pelos alunos, identificou-se, ainda, a existência do dialogismo nas interpretações realizadas pelos alunos do romance *Vidas Secas*. Essas interpretações revelam a experiência de leitura desses sujeitos.

Entende-se que, ao ler, o sujeito está participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos, e isso acontece a partir de um lugar social e com uma direção determinada.

Os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura. Cada sujeito, de acordo com sua história de leitura, que, evidentemente, está ligada à sua história de vida, compreende o texto dentro de algumas possibilidades e não de outras também possíveis.

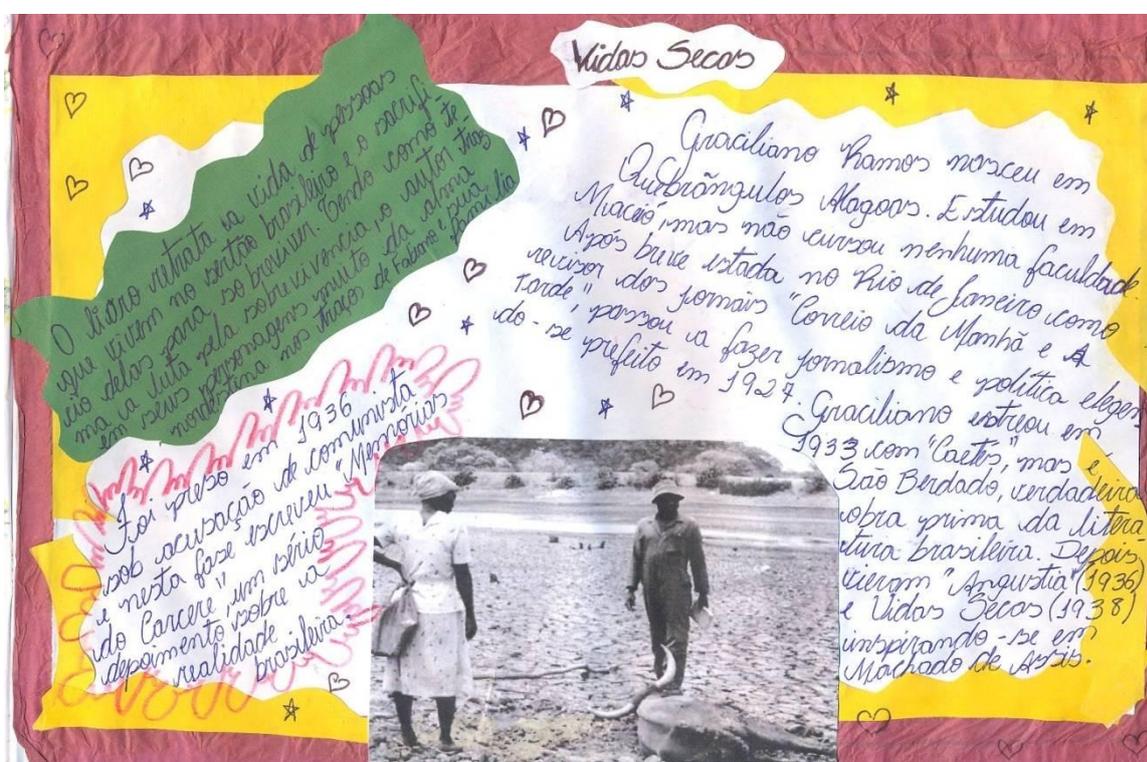


Figura 5: Elissandra, interpretação do romance *Vidas Secas*.

Na figura 5, a aluna apresenta uma interpretação conjunta da obra e da vida do autor. A busca por essa integração se dá em um regime de representação fragmentado, caleidoscópico, em que os elementos se compõem mutuamente na intenção de traduzir o entendimento da leitura. As cores fortes, como o amarelo, o verde e o vermelho, por exemplo, contrastam com a imagem, em branco e preto, da foto. Percebem-se jogos de cores, inversão na ordem da escrita, associação com as

imagens, sobreposição, enfim, descumprimento com a ordem comum e tradicional da escrita.

A obra é ressignificada a partir da seleção do que contar, de como contar sobre a leitura realizada. A escolha da aluna em contar a obra em relação ao seu autor pode revelar duas possibilidades de interpretação. A primeira interpretação possível seria a necessidade de ligar o objeto cultural produzido ao seu autor em uma atitude de valorização da autoria e por reconhecer a relação entre vida e obra. A segunda é a possibilidade de reprodução da metodologia adotada pela escola e pela professora, que, na maior parte das vezes, apresenta contexto histórico, vida e características estilísticas do autor e somente depois se detém à obra em si.

Percebe-se, ainda, ao conceder ao sujeito o direito à livre expressão de sua interpretação da obra, que, além de contar o que ele aprendeu, pesquisou e observou na leitura do texto, ele, geralmente, vai além. Cria, é coautor, reelabora, ousa. A interpretação de sinha Vitória pode ser vista nessa ótica na figura 6, pois evidencia que há, por parte dos alunos, o entendimento de que os personagens encontram ecos na sociedade em que eles se situam. Nesse sentido, sinha Vitória não só está no livro, mas também em outras mulheres que se encontram presentes na sociedade atual.

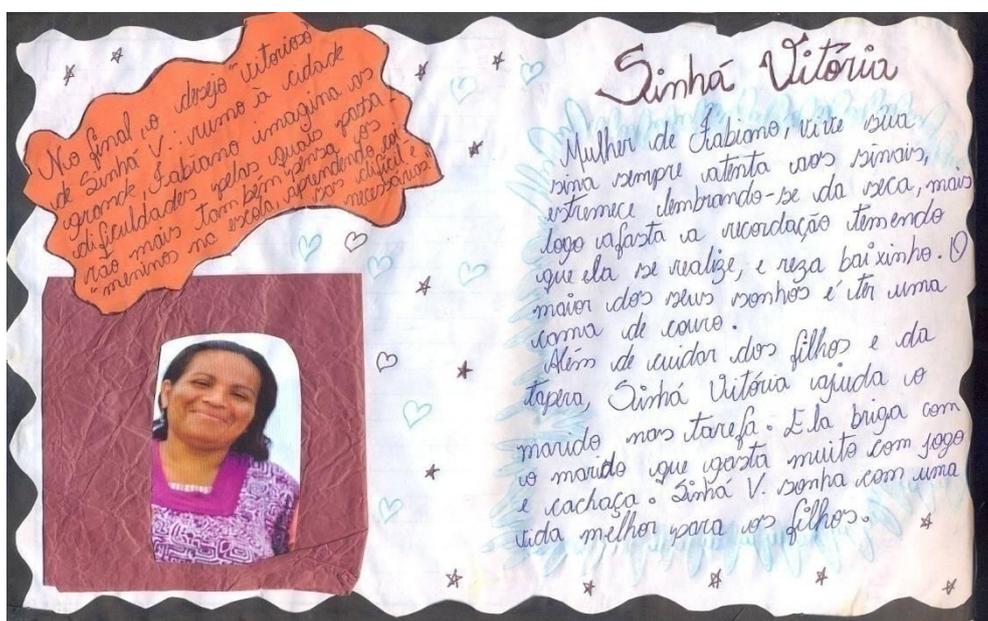


Figura 6: Elissandra, interpretação da personagem sinha Vitória

O drama presente na obra de Graciliano se atualiza no dialogismo das relações sociais vivenciadas pelos alunos. Os personagens ganham vida, rosto e passam, efetivamente, cumprir seu papel na vida dos leitores. O grande desafio da disciplina de Literatura é, portanto proporcionar ao jovem a leitura de obras de diferentes estilos literários que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético.

Essas obras devem ser capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual o aluno tenha acesso a outra forma de conhecimento de si e do mundo. Os PCN do Ensino Médio (1998, p. 113) determinam que o

Trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a Literatura integra-se à área de leitura.

A escola, ao direcionar e fazer cumprir o currículo pré-estabelecido para a disciplina de Literatura, muitas vezes, acaba por impor um discurso monológico, no qual se faz ouvir a voz da concepção dominante e abafa possibilidades dialógicas e, conseqüentemente, polifônicas, para a leitura das obras literárias.

4.2 ANÁLISE: POLIFONIA E INTERTEXTUALIDADE

Barros e Fiorin (2003, p. 3) usam o termo polifonia “para caracterizar certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”.

Nas leituras e nas interpretações dos alunos sobre a obra *Vidas Secas*, percebeu-se que, em algumas situações, houve a busca por utilizar outras produções culturais presentes na sociedade para a expressão de suas experiências de leitura.

Essa iniciativa dos alunos pode estar relacionada à diversidade de gêneros textuais que dialogam com a obra e com sua temática que estiveram, a todo o tempo da pesquisa, disponível para que os alunos manuseassem, lessem ou consultassem. Em sala de aula, várias caixas com recortes de materiais diversos, revistas de moda, revistas de atualidades, reportagens retiradas da internet, letras de músicas, poemas, trechos da obra *Vidas Secas*, a obra completa foram, previamente, selecionados pela pesquisadora.

A aluna Mychely, por exemplo, propôs uma interpretação intertextual a partir da utilização da música *Rindo à toa*, do grupo Falamansa, conforme figura 7.

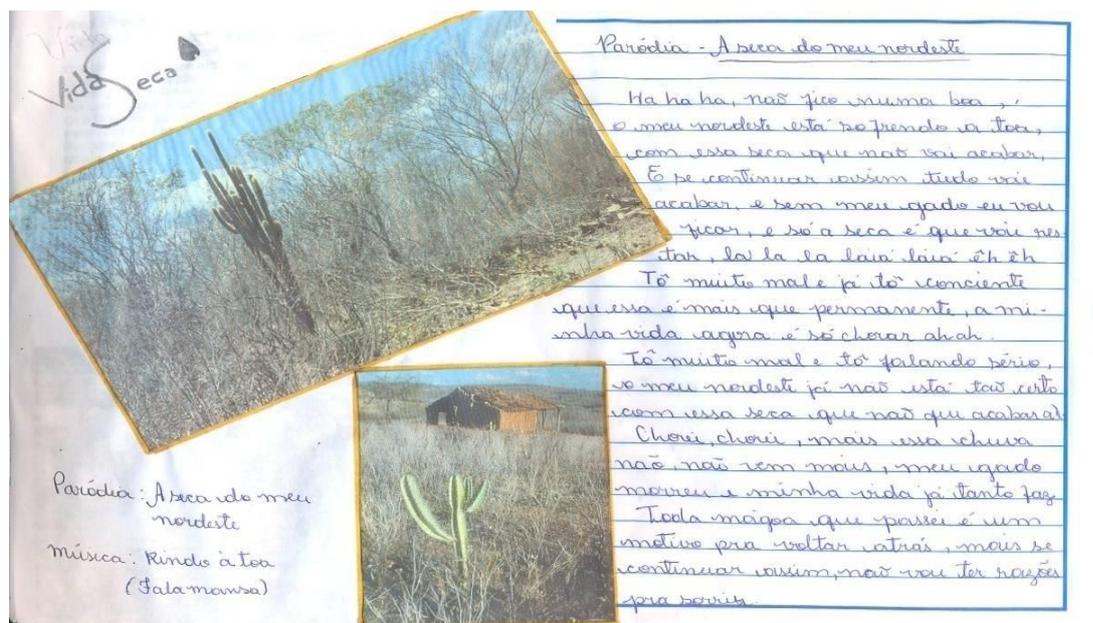


Figura 7: Mychely, paródia da música *Rindo a toa* do grupo Falamansa

Rindo à toa – Falamansa	
Tô numa boa	Agora não choro mais...
Tô aqui de novo	Toda mágoa que passei
Daqui não saio	É motivo prá comemorar
Daqui não me movo	Pois se não sofresse assim
Tenho certeza	Não tinha razões prá cantar...
Esse é o meu lugar	Há Há Há Há Há!
Ah Ah!...	Mas eu tô rindo à toa
Tô numa boa	Não que a vida
Tô ficando esperto	Esteja assim tão boa
Já não pergunto	Mas um sorriso ajuda a melhorar
Se isso tudo é certo	Ah Ah!...
Uso esse tempo prá recomeçar	E cantando assim
Ah Ah!...	Parece que o tempo voa
Doeu, doeu, agora não dói	Quanto mais triste
Não dói, não dói	Mais bonito soa
Chorei, chorei	Eu agradeço por poder cantar
	Lalaiá Laiá Laiá Iê!...

Nessa criação da aluna, o tema da seca nordestina é abordado com criatividade. Os trechos da paródia em contraposição com a música original demonstram as estratégias adotadas pela aluna para a aproximação de seu texto com o original.

Nos trechos, “não fico numa boa, o meu Nordeste está sofrendo à toa, com essa seca que não vai acabar”, e no trecho, “tô muito mal e já tô consciente que essa é mais que permanente, a minha vida agora é só chorar, ah, ah”, a aluna revela o discurso de um sertanejo que, tal como Fabiano, vivencia a problemática da seca e se sente explorado. O espaço no romance é marcado pela aridez e pela falta de

condições para o desenvolvimento e a sobrevivência do ser humano. Diante disso, a aluna apresenta, ainda, outra proposta ancorada na diversidade de gêneros textuais e, conseqüentemente, na polifonia do discurso e na intertextualidade ao trabalhar a música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, tal como se pode verificar na figura 8.

Para a aluna, a música representa uma constante busca, pois

[...] expressa a dor de um homem, que por causa da seca perdeu seu gado, seu pássaro e teve que abrir mão de seu grande amor, mudou de cidade ainda tem esperanças de voltar para sua terra que a seca castiga, mais que um dia ainda há de chover. (aluna Mychely Becker)

A busca pela sobrevivência e por melhores condições de vida é uma das características mais marcantes da obra *Vidas Secas*: a busca pelos juazeiros que pode ser compreendida como a metáfora da busca por segurança; a busca pelo ideal de um futuro melhor que espera por aqueles que se aventuram; a busca pela água para a sobrevivência; a busca de um emprego; a busca pela identidade de Fabiano; a busca pelos desejos e dos sonhos dos personagens.

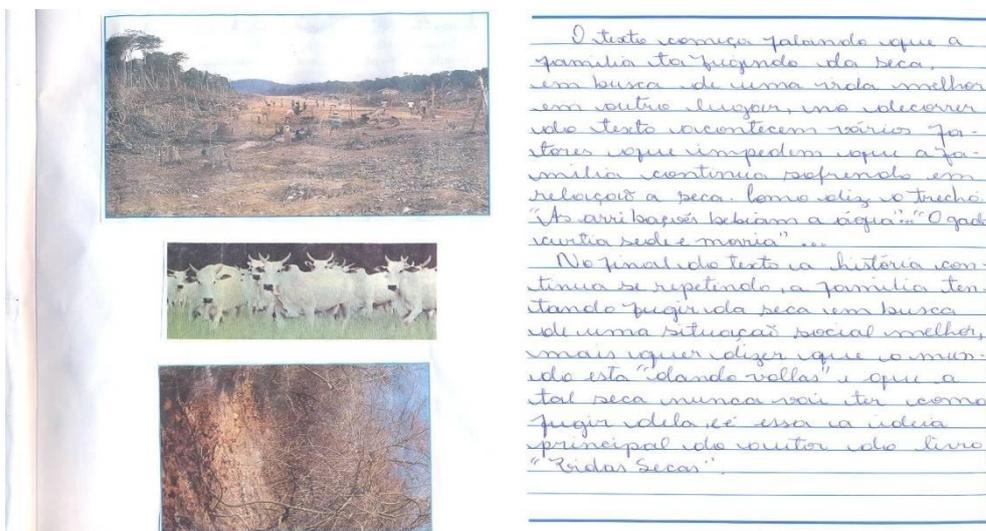


Figura 8: Mychely, interpretação da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

A polifonia e a intertextualidade ocorrem em diversas produções dos alunos, tal como na interpretação da música *Deus e eu no sertão*, composição de Victor Chaves, na figura 9, que apresenta o contraste entre o ideal de *locus amoenus*⁹ com a realidade da seca e da privação de condições de vida do sertanejo.

⁹ *Locus amoenus* (lugar ameno) consiste em uma descrição da paisagem ideal para se viver em paz, aproveitando da beleza da natureza, em ambiente de tranquilidade, bucólico ou pastoril. Trata-se de um dos tópicos da Literatura clássica que, aqui na Literatura brasileira,

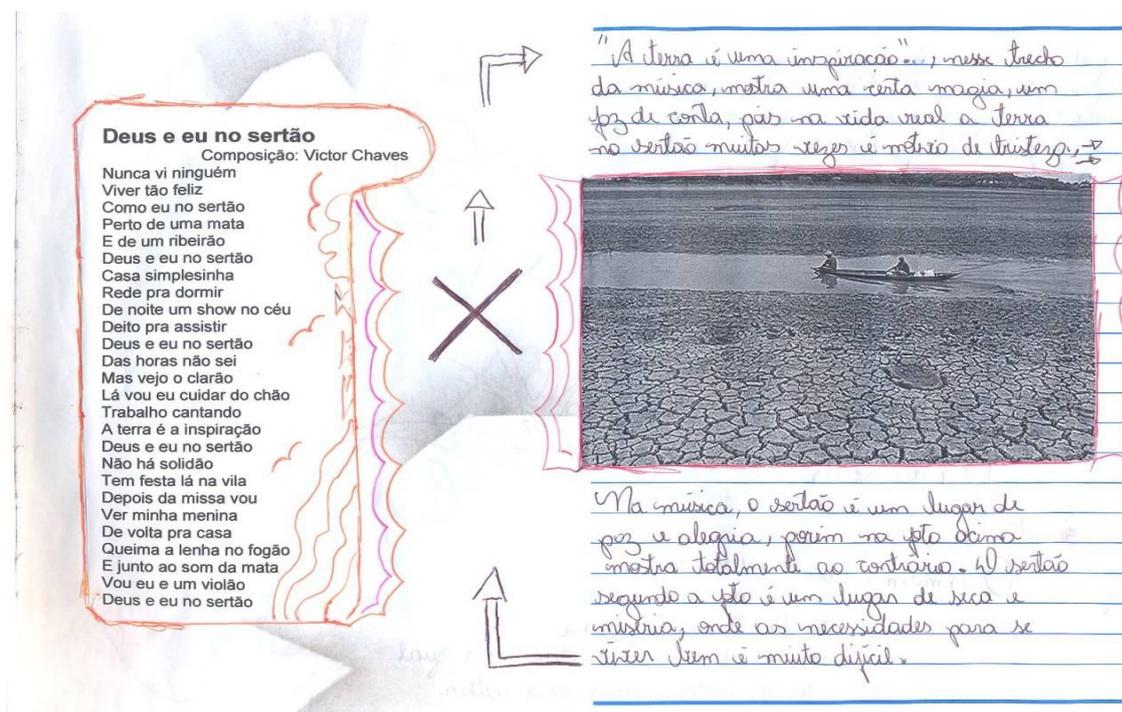


Figura 9: Hannes, desconstrução do ideal de vida tranquila da música *Deus e eu no sertão*

A aluna expõe uma crítica entre a idealização proposta pela canção e a realidade vivenciada no sertão

A música mostra certa magia, um faz de conta, pois na vida real a terra no sertão muitas vezes é motivo de tristeza por que os sertanejos produzem pouquíssimo nessas terras, e o que muitas vezes produzem só serve para o sustento das famílias a qual moram e tentam levar a vida no sertão. (aluna Hannes Alves)

O texto da aluna inicia em uma página e passa para a outra desafiando a ordem linear imposta pela escrita tradicional. Ela, ainda, propõe um acróstico¹⁰, figura 10, com a palavra sertão (s = solidão; e = esperança; r = realidade; t = terras secas; ã = sertão; o = otimismo) e uma reflexão final afirmando que “pessoas que vivem no sertão ainda têm esperanças e otimismo, para que a situação a qual elas vivem possa mudar para melhor”, tais procedimentos revelam que há múltiplas formas de expressão do conhecimento adquirido.

ganhou espaço na fase Arcade, com Cláudio Manuel da Costa, usado com frequência na época medieval e renascentista e que se opõe a *locus horrendus* empregado no Romantismo.

¹⁰ Acróstico, segundo o dicionário Houaiss (2008), é uma composição poética na qual o conjunto de letras iniciais (e por vezes as mediais ou finais) dos versos compõe verticalmente uma palavra ou uma frase.

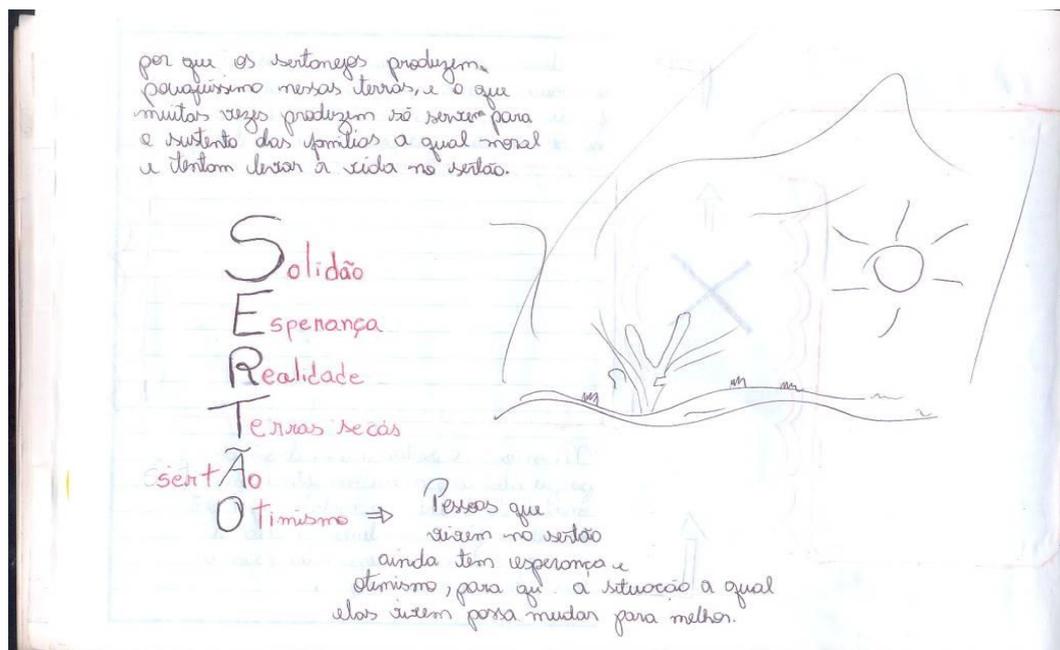


Figura 10: Hannes, acróstico a partir da palavra sertão

As interpretações são, portanto, a confirmação de que tanto a intertextualidade, quanto a polifonia constituem a dialogicidade do texto que

[...] adquire uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade oposta à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apoia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta (BAKHTIN, 2006, p. 298).

A adoção de novas estratégias teórico-metodológicas por parte dos professores poderá resultar em leituras críticas e em uma perspectiva de favorecimento do letramento crítico. Daí percebermos que,

Para o educador, a escolha da concepção sustentadora e dos instrumentos de seu trabalho não é uma escolha neutra. É uma escolha de si mesmo, como educador, como cidadão e como homem. Optar por uma das diversas correntes e tendências em que se divide o pensamento pedagógico é escolher uma concepção de homem, uma concepção de mundo e uma concepção do conhecimento. O educador não poderá jamais alimentar a pretensão de pairar acima dos embates sociais e da luta política (COSTA, 2001, p. 23).

A presença das imagens, ora como forma de ilustrar os textos escritos, ora como objeto principal de significação, foi constante nas várias produções dos alunos. A interpretação a partir da representação pictórica é um dos princípios previstos pelos PCN e, conforme se pode observar, nas figuras escolhidas para representar a família de Fabiano, na figura 11 e nas legendas que as acompanham, há várias formas de representar o entendimento do texto literário. Walty (2000, p. 69) assevera que

A força da palavra em seu poder de criar imagens, apenas na mente do leitor ou transformadas em traço gráfico pelo ilustrador; a associação explícita entre o traço e a letra, evidenciada no jogo Literatura/artes plásticas; ou ainda a imagem a suscitar textos verbais, são diferentes facetas de um mesmo processo: as leituras “em rede” de produção e recepção.

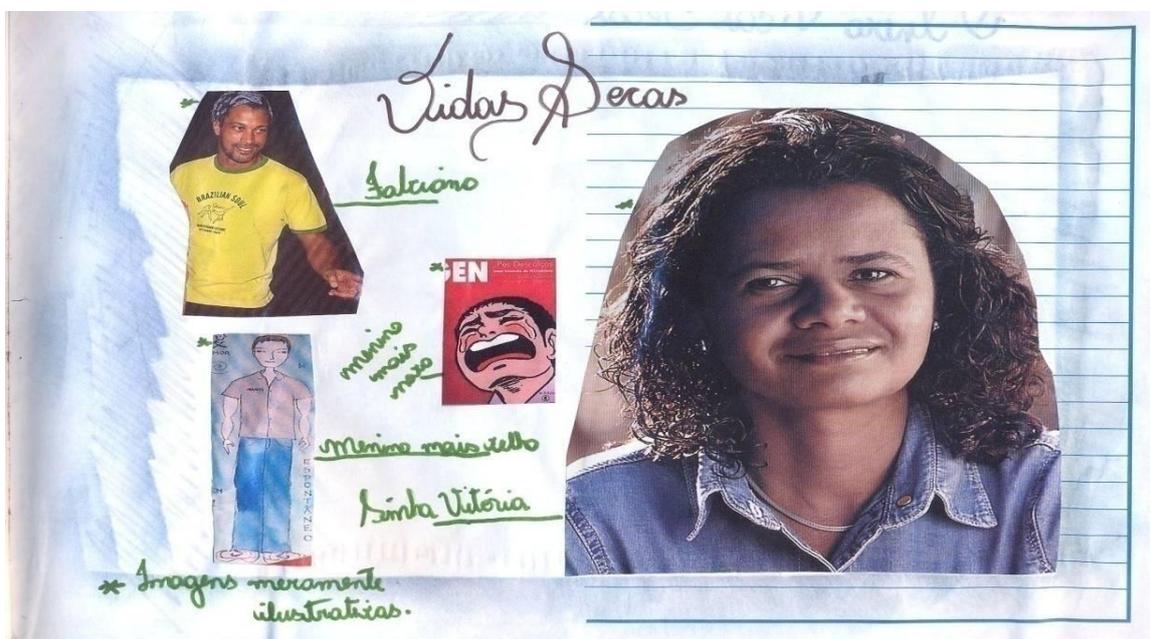


Figura 11: Hannes, interpretação visual dos personagens de *Vidas Secas*

As avaliações escritas, os seminários, as aulas expositivas são estratégias que podem ser enriquecidas com outras abordagens que ofereçam espaço para a criatividade do aluno e utilizem a imagem como forma de representação e interpretação das obras literárias.

Walty (2000, p. 90) defende que,

Dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural tanto como receptor, quanto como produtor. Na escola ou na sociedade, o processamento de relações que se dá no nível da produção também pode ocorrer no nível da recepção. [...] A escola pode ser, pois, um espaço privilegiado para a recepção crítica dos diferentes códigos e, sobretudo, deve proporcionar, de forma democrática, acesso mais

amplo a eles. Estabelecer relações, inclusive interdisciplinares, é fator fundamental de inserção político-social.

As imagens podem aliar-se às palavras ou às expressões chaves que provocam a reflexão do sujeito leitor que assume a autoria quando propõe novas interpretações, novas conexões de sentido que se tornam cada vez mais complexas. Há, como se pode perceber na figura 12, uma rede de regimes semióticos que é acionada para a compreensão e a elaboração de uma teia de significados que dialogam entre si.

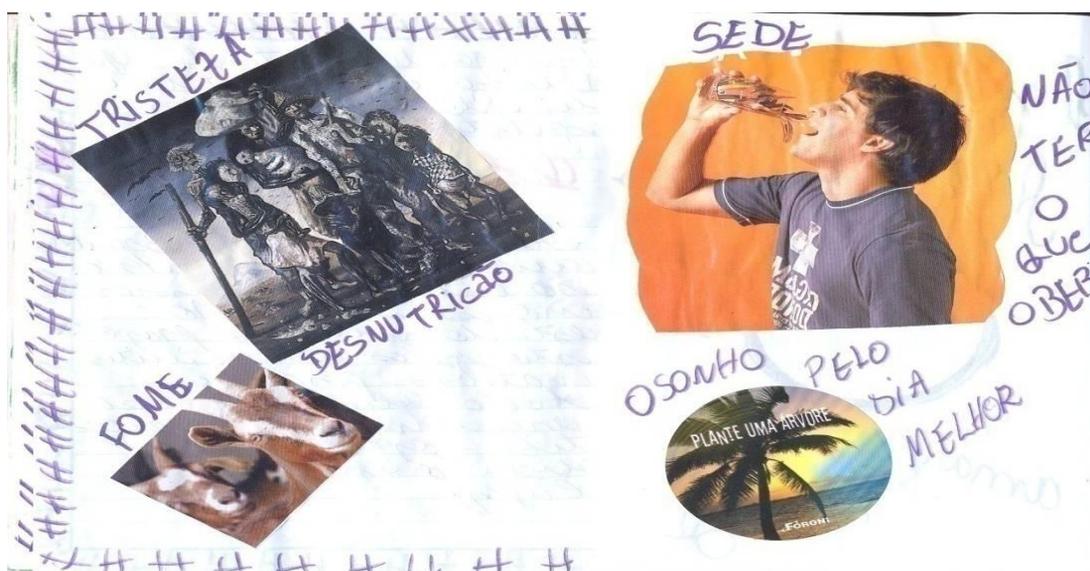


Figura 12: Jéssica, interpretação com imagens.

Conceitos como animalização, humanização (personificação), presentes na criação de Graciliano Ramos, foram pesquisados e discutidos em sala de aula e surgem em alguns momentos da produção dos alunos, tal como na figura 13.

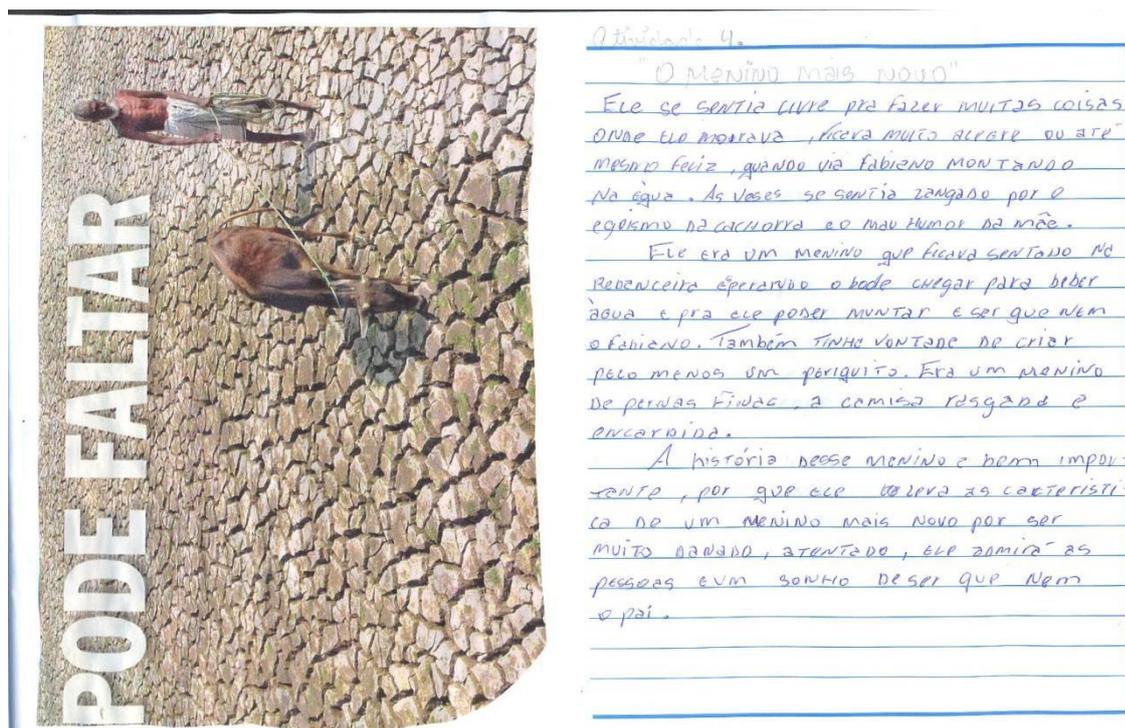


Figura 13: Wallace, representação do capítulo *O menino mais novo*

Esses conceitos são reforçados, exemplificados e transformados em imagens tal como na figura 14, na qual se percebe uma criança em condições de miserabilidade, acompanhada por uma reflexão, que reforça a ideia de que o homem pode ser reduzido à condição de animalização diante das dificuldades de sobrevivência. Os processos de intertextualidade e polifonia são constantes na exposição das leituras dos alunos e na demonstração do que apreenderam das discussões, das pesquisas e das leituras da obra.

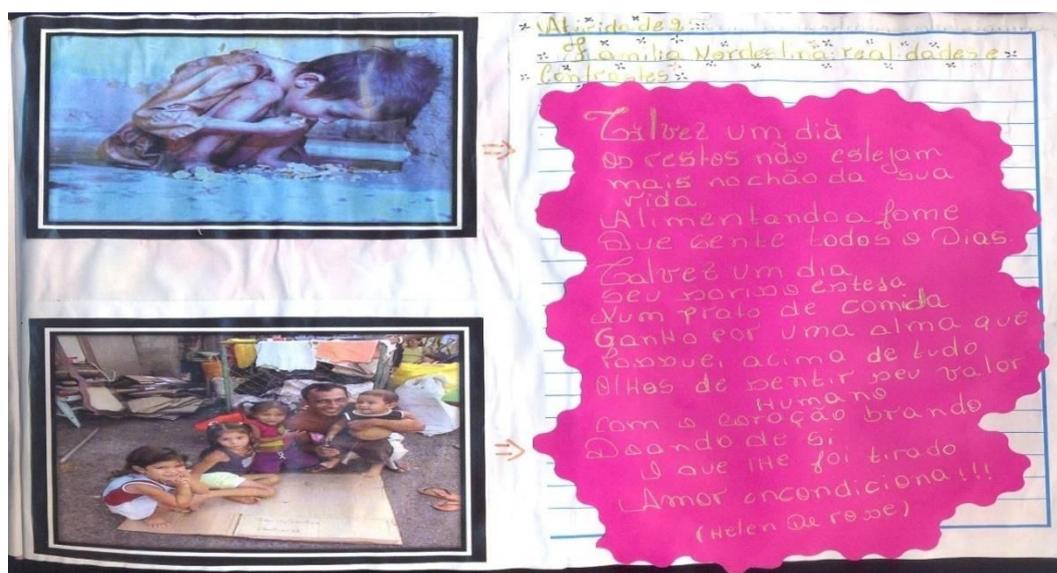


Figura 14: Thalita, interpretação da família nordestina

As atividades realizadas com e pelos alunos demonstraram que a adoção de diversos gêneros discursivos proporcionou aos alunos o contato com uma diversidade considerável de gêneros discursivos que permitiu múltiplas intertextualidades, revelando as muitas vozes em torno dos temas presentes em *Vidas Secas*.

O material coletado das atividades dos alunos é bastante rico, diversificado e apresenta a voz desses sujeitos em torno da leitura da obra adotada como intertexto. A leitura realizada pelos alunos e representada, seja por imagem, seja por meio da escrita, pode ser considerada como intertextualidade e hipertextualidade. Nesses processos de leitura, cabe ao leitor puxar os fios, destecer os nós, ao mesmo tempo em que amarra outros fios, tece outros nós num processo de ser, ler, conhecer, ininterruptamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho talvez se apresente como um último desafio, não parece tarefa tão fácil como inicialmente poderia se supor. Essa dificuldade se dá pela natureza da pesquisa qualitativa de natureza sócio-histórica, como também pelo resultado da coleta de dados empíricos que trouxe um material rico e que poderia continuar a ser analisado sob novos olhares e perspectivas teóricas dada, também, a sua complexidade.

O diálogo inconcluso de Bakhtin também nos parece apropriado, pois esta pesquisa é um olhar que poderá, naturalmente, ser complementado por novos olhares, discursos e iniciativas de pesquisa que aprofundem as discussões aqui iniciadas.

Pesquisar as experiências de leitura do romance *Vidas Secas* e as categorias de dialogismo, polifonia e intertextualidade ligadas ao universo estudantil de adolescentes revelou a importância das metodologias adotadas pelos professores, a beleza e a complexidade dessa faixa etária dos sujeitos, o que levou a identificar cada vez mais com a pesquisa.

Além disso, pesquisar as produções dos alunos se mostrou desafiador, pois exigiu maleabilidade, flexibilidade para encontrar o espaço para que a pesquisa pudesse ser levada à conclusão. Alguns problemas que surgiram, tal como a infrequência dos alunos, a falta de apoio tecnológico, as diversas atividades extras que envolvem o cotidiano dos alunos, como aulas de reforço e eventos, como o dia “D” da leitura na escola, foram administrados de modo que os alunos encontrassem oportunidade para desenvolver suas atividades de forma a não prejudicar o andamento da pesquisa.

Investigar as categorias bakhtinianas escolhidas diretamente ligadas ao texto literário exigiu sensibilidade, pois essa perspectiva oferece incontáveis possibilidades de interpretação dos fenômenos estudados.

Esta pesquisa contou com 25 sujeitos alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio e uma professora que contribuiu ativamente para a realização da

pesquisa, foi observadora dos procedimentos e também fonte de dados para a pesquisa. A perspectiva teórica adotada foi a concepção de Mikhail Bakhtin.

Com base nessa abordagem teórica, verificou-se o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade nas produções dos alunos, além de verificar como a disciplina de Literatura era anteriormente lecionada e quais concepções teórico-metodológicas eram adotadas pela professora da turma.

Como sinalizado, anteriormente, esta pesquisa não se pretende a possíveis generalizações, ela é uma interpretação possível sobre os processos identificados, pode ser uma iniciativa para a discussão em torno de uma escola que proporcione aos alunos um ensino mais dialógico em torno de disciplinas que fazem parte de sua base curricular. É, pois, um ponto de partida para o entendimento das categorias listadas como alternativa para a melhoria do ensino da leitura e, conseqüentemente, ensino de Literatura no Ensino Médio.

O dialogismo, como embate de diferentes vozes sociais presentes no contexto sócio-histórico, e a polifonia das interlocuções entre o “eu” e o “outro”, bem como a intertextualidade foram verificados nas produções dos alunos.

Essa perspectiva teórica adotada possibilitou refletir sobre como a escola poderá se transformar em um ambiente para a constituição de sujeitos capazes de, na articulação entre diferentes gêneros discursivos, manifestarem-se e adquirirem o pleno domínio da linguagem. Este estudo apresentou atividades centradas na hipertextualidade que se mostrou ser uma possibilidade, um caminho ou uma alternativa para diminuir o monologismo encontrado em muitas escolas no que se refere às leituras e à disciplina de Literatura.

A investigação iniciou-se com a premissa de que as atividades baseadas na lógica hipertextual podem ser uma alternativa para o rompimento do discurso monológico/monofônico em torno das obras literárias e, conseqüentemente, da disciplina de Literatura. A hipertextualidade confirmou ser uma possibilidade para a manifestação das experiências de leitura dos alunos.

O hipertexto é, de fato, caracterizado pela multilinearidade e proporcionou um espaço de oportunidades para o exercício de autonomia do leitor. O sujeito leitor passa a realizar um processo de construção de sentido não somente por meio das palavras, mas também por meio de sons, imagens e outros signos possíveis e a partir de escolhas e intervenções que ele realiza no ambiente de leitura.

As atividades com o hipertexto possibilitaram uma forma mais dialógica e intertextual de arquitetar um ambiente educacional e permitiram romper com a cultura monológica/monofônica, muitas vezes, expressa no discurso da escola. A perspectiva de Bakhtin nos auxiliou na compreensão de como, no ensino da Literatura brasileira, o

dialogismo, a intertextualidade e a polifonia podem favorecer o letramento crítico ou letramento literário.

Uma possibilidade que ocorreu ao findarmos a pesquisa é adotar essa discussão no universo do que ficou conhecido como pedagogia de projetos. Sabe-se que o modelo clássico do processo ensino-aprendizagem pautado no livro didático, na atuação do professor em sala de aula por meio de aulas expositivas não consegue atender à complexidade do mundo moderno. Os projetos podem ser constituídos por planos de trabalho e um conjunto de tarefas que ultrapassem as fronteiras rígidas das disciplinas tradicionalmente dispostas que podem proporcionar uma aprendizagem em tempo real e diversificada e favorecer a autonomia e a autodisciplina.

Nesse sentido, o trabalho com projetos, tal como a perspectiva de aplicação dos princípios da hipertextualidade na Literatura, como foi aqui discutido, pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para o aluno.

Tal iniciativa poderá contribuir para a diminuição das imposições dos conteúdos de maneira arbitrária e autoritária. Segundo Nogueira (1998, p. 36), os projetos são “diferentes dos cansativos e anacrônicos trabalhos de casa e das pesquisas que se transformam no máximo em ‘bons’ exercícios de caligrafia, [...] os projetos ampliam em muito estes velhos conceitos”. Sobre os projetos, pode-se afirmar que:

- é um processo educativo desencadeado por uma problemática favorecedora de análise, interpretação e confrontos de pontos de vista;
- no projeto, a aprendizagem pode acontecer com base na interação dos sujeitos e destes com a questão motivadora;
- o projeto pode favorecer a cooperação entre os sujeitos envolvidos (professores e alunos) de modo que se tornem pesquisadores;
- as conexões entre as informações permitem o trabalho com diferentes tipos de informações que dialogam em torno da questão motivadora;
- o projeto e a perspectiva voltada para o dialogismo, a polifonia e a intertextualidade podem levar os sujeitos a perceberem novas possibilidades para a aquisição do aprendizado;
- ao favorecer a flexibilidade e ao acolher a diversidade, essa perspectiva estaria muito mais de acordo com a perspectiva sócio-cultural, que entende o desenvolvimento humano como fruto de suas inter-relações e compreende sua realidade pessoal e cultural.

Considera-se da maior relevância a realização de novas pesquisas sobre a concepção de ensino da Literatura nos contextos escolares, inclusive por meio de outras formas de análise que permitam verificar o dialogismo, a polifonia e a

intertextualidade em práticas de ensino que sejam mais rizomáticas e que possibilitem a manifestação das vozes dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade: literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Questões de Literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

_____. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1973.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003.

BARROSO, Maria Veralice. **A leitura da Literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de Literatura nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2006. 287f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pró-Livro**. Disponível em: <<http://blogs.cultura.gov.br/bibliotecaviva/2009/01/22/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 12. jul. 2009.

BORTOLLO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 2.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: UnB, 1999.

CORREIA DIAS, Ângela; CHAVES FILHO, Hélio. A gênese sócio-histórica da ideia de interação e interatividade. In: LACERDA, Gilberto Santos (Org.). **Tecnologia na educação e formação de professores**. São Paulo: Plano, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz . **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-cultural: uma visão humana de construção do conhecimento. In.: FREITAS, Maria Teresa de A; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 10 jul. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Educação e mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In.: FREITAS, Maria Teresa de A; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2008.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/relatorioSAEB_portugues.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

KOCH, Ingedore. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LETOUZÉ, Nathalie. **Letramento crítico e a relação desenvolvimento: aprendizado da leitura no Ensino Médio**. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALARD, Letícia. **Ensino de Literatura no 2º grau: problemas e perspectivas**, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O que nos dizem o SAEB e o Enem sobre o currículo de Língua Portuguesa para Ensino Médio. In: BUZEM, Clécio E.; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no Ensino Médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Edusp, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar. São Paulo: Érica, 1998.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1997.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

PARENTE, André. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2009.

REY, Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 1998.

RIBEIRO, Wliane da Silva. Práticas de leitura no mundo ocidental. **Revista Agora**. Issn: 1984-185x. v. 3, n. 3, nov., 2008. Disponível em <<http://www.iseseduca.com.br/pdf/pratica%20de%20leitura.pdf>>. Acesso em: 10. jul. 2009.

ROCCO, Maria Thereza. **Literatura e ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferência sobre leitura**. Campinas: Unicamp, 2003.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Jadiane Pereira da. **O sujeito-leitor nos PCN**. 2004. Dissertação (mestrado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: 2000.

SOARES, Luis Havelange. **Globalização e desafios contemporâneos para educação**: análise do PISA e os rumos da educação no Brasil. mar./set. 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/01/_artigo07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**. v. 23, n. 81. Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de Literatura. São Paulo: EPU, 1989.

VYGOTSKY, Levy S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: YUNES, Eliane (Org.) **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares, CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e Imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto**: viagem ao dicionário Kazar. Florianópolis: UFSC, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

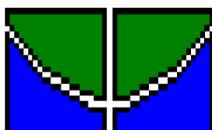
ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. (Org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**. Ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____; ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG, _____,
autorizo a pesquisadora **Sibéria Sales Q. de Lima**, professora da Unitins, mestrandia em Educação e Comunicação – Minter UnB/Unitins, cujo projeto de pesquisa é denominado “**O dialogismo bakhtiniano nas articulações hipertextuais de diferentes gêneros discursivos nas aulas de Literatura do Ensino Médio**”, sob orientação da Profa. Dra. Ângela Álvares Correia Dias, a utilizar-se das informações obtidas nos questionários do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante/RG

_____/_____/____

Data

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Para vocês o que é ler?
2. O que vocês costumam ler?
3. O tempo da leitura rouba de vocês o tempo para desenvolverem outras atividades? Quais?
4. Se vocês não estiverem lendo o que vocês provavelmente estarão fazendo?
5. Qual a importância da presença de livros em suas famílias?
6. O que significa “navegar nas ondas da leitura toda vez que abrimos um livro”?
7. Uma das partes dos estudos de Língua Portuguesa no Ensino Médio é a Literatura. Vocês gostam da Literatura? Do que mais gostam ou o que mais detestam nessa matéria? Como acham que deveria ser o ensino dessa disciplina na escola?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. De que procedimentos você se vale para despertar o interesse pela leitura em seus alunos?
2. Como você os leva a transpor o estágio de simples decodificadores a leitores capazes de interpretar e correlacionar os conteúdos lidos?
3. Que relação você estabelece junto a seus alunos aproximando a leitura da produção de textos?
4. Como você lhes apresenta o trabalho de construção do texto? Que recursos utiliza para motivá-los e iniciá-los no trabalho?
5. Que aspectos você sinaliza como significativos para a construção de um leitor e produtor de textos?
6. Que resultados você observa em seus alunos como decorrência das atividades de leitura e construção de textos desenvolvidos em sala de aula?
7. O que você gostaria de relatar de sua vivência como professor que trabalha a leitura e Literatura em sala de aula?

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. O que você pensa sobre a disciplina de Literatura?
2. Para você qual é o papel da Literatura na sociedade atual?
3. Justifica-se o ensino da Literatura em todas as séries da Educação Básica?
Explique.
4. Em sua opinião, como os estudantes estão concluindo o Ensino Médio em relação ao conhecimento literário? Eles estão sabendo o que precisam saber? O que eles sabem é preciso saber?
5. Se você tivesse que mudar o ensino da Literatura, o que mudaria?
6. Em sua opinião, o que os estudantes sentem em relação à Literatura ao concluir o Ensino Médio?
7. Qual a metodologia e organização de aula de Literatura que mais dá certo para você e com que os estudantes se envolvem mais?
8. Você acha que a didática e a metodologia influenciam no modo de os estudantes gostarem da Literatura?
9. Quais as influências mais contundentes na construção do modo de os estudantes encararem a Literatura?
10. Qual o papel do professor na construção da relação que o estudante tem com a Literatura?

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Nome: _____

Escola: _____ Turma: _____

1. O que você pensa sobre a disciplina de Literatura?
2. Qual a melhor lembrança de Literatura? Qual a pior?
3. A partir de quando começou a gostar ou deixou de gostar de Literatura?
4. Acha que alguém influenciou a ter esse sentimento em relação à Literatura? A família? O professor? Quem? Ou foi algum acontecimento em especial?
5. Seus pais leem que tipo de textos?
6. Muitas pessoas não gostam de Literatura, por quê?
7. Na sua experiência com a Literatura, qual o pior momento: quando não acerta algum exercício ou quando faz prova? Por quê?
8. Você gosta mais de trabalhar em grupo ou prefere que o professor explique a matéria e que os estudantes façam as atividades sozinhos?
9. Descreva como as aulas de Literatura são realizadas.
10. Como as atividades de Literatura são realizadas em sala de aula?
11. Que materiais a professora utiliza em sala de aula, somente o texto, ou há outros materiais que são trabalhados, como música, vídeo, jornais etc.?
12. Qual a participação dos alunos na sala de aula?
13. Para que estudar Literatura no Ensino Médio?

14. Que importância você atribui à leitura e à Literatura para a sua formação e para a sociedade?

15. Há diferenças entre ler e escrever no caderno, no livro e no computador? Quais?

16. Com qual desses instrumentos, caderno, livro, computador, você prefere trabalhar e por quê?