

**DESENVOLVIMENTO DE INTERPRETAÇÕES
LITERÁRIAS LÓGICAS E COERENTES**
Development of Logical and Coherent Literary Interpretations

Betina von STAA (EduLang – PUCSP)

Abstract

In this paper we present a case study in which High School freshmen in Brazil produce literary interpretations. The paper is based upon the theory of genres and registers by Eggins and Martin (1997) and on Bakhtin (1981) and Voloshinov (1973). We demonstrate by means of examples taken from students' texts that activities such as a debate in which students perceived how different their points of view were and the practice of writing summaries and accounts may have originated texts in which students showed more self-assurance by the end of the semester.

Key-words: *literary interpretation; summary; accounts; genre.*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência de produção de interpretações literárias por alunos de 1o. ano de Ensino Médio. O trabalho está fundamentado na teoria de gêneros e registros de Eggins e Martin (1997) e em Bakhtin (1981) e Voloshinov (1973). Mostramos, com base em exemplos retirados dos textos dos alunos, como o debate no qual os alunos percebiam a sua diversidade de opiniões e o desenvolvimento de habilidades discursivas tais como elaboração de resumos e de justificativas e explicações acabaram por gerar textos mais seguros ao final do semestre.

Palavras-chave: *interpretações literárias; resumo; justificativas; gênero.*

1. Introdução

Uma dificuldade com a qual o professor de Ensino Médio frequentemente se depara é como ensinar alunos a redigirem respostas dissertativas em questões de prova ou em trabalhos nos quais defendam seus próprios pontos de vista. Uma outra dificuldade, na esfera da aprendizagem, é obter dissertações que estejam estruturadas de maneira adequada, isto é, que sejam claras, fluentes e coerentes com o registro esperado nesse contexto.

É comum haver alunos que até apresentam um conteúdo interessante em seus textos, mas estes ficam quase incompreensíveis devido à sua estrutura. Há, também, alunos que apresentam respostas de conteúdo fraco, isto é, usam expressões vagas ou lugares comuns, sem saber que deveriam ou poderiam apresentar idéias mais ricas. Por outro lado, como não se pode deixar de mencionar, há também os alunos que quase sempre têm um excelente desempenho em trabalhos e provas dissertativas, tanto no nível da forma como do conteúdo, mesmo que essa habilidade discursiva não lhes tenha sido ensinada oficialmente na escola.

Parece haver uma expectativa nas escolas de que o aluno deveria chegar ao Ensino Médio sabendo produzir textos dissertativos, quando, na verdade, essa habilidade está prevista para ser desenvolvida ao longo dos três anos de Ensino Médio. Conseqüentemente, um grande grupo de alunos pode vir a ser avaliado como fraco por não saber fazer algo que não lhe foi ensinado.

Entendemos, portanto, que é importante que se ensine aos alunos como produzir os textos exigidos pela escola logo no início do Ensino Médio, pois isso determina em grande parte o seu desempenho em diversas disciplinas além de Língua Portuguesa. Consideramos os diferentes tipos de textos escolares gêneros, segundo a definição de Martin (1984:25):

(Genre is) a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture.

Segundo Thompson (1996), o gênero é realizado através de um registro, que é definido pelo que se fala, pelas pessoas envolvidas na comunicação e sua relação e pelo modo como a linguagem funciona na interação.

Para produzir os diferentes tipos de textos escolares, os alunos estão inseridos em uma cultura, têm objetivos e devem realizá-los em etapas previstas para aquele contexto. Cada tipo de texto escolar, no entanto, é produzido com um objetivo diferente: alunos fazem resumos para mostrar que entenderam o que leram e para indicar do quê estão falando quando esse resumo está associado a um comentário. Alunos também escrevem comentários sobre diferentes disciplinas, explicam conceitos, demonstram fórmulas, entre várias outras atividades realizadas através da linguagem e pelas quais são avaliados.

No presente estudo de caso, descrevemos uma experiência em que se ensinaram os gêneros escolares “interpretação literária” e “resumo” em conjunto com o desenvolvimento do conteúdo da disciplina. Observamos até que ponto esse trabalho possibilita que alunos de primeiro ano do Ensino Médio se coloquem de maneira pessoal diante de uma interpretação de texto literário e ainda produzam um texto claro, com as etapas características do gênero, sem apresentar dificuldades na realização dessa tarefa devidas à falta de orientação sobre como realizá-la.

A elaboração do curso descrito aqui baseou-se na tese de que o domínio formal de um gênero, incluindo-se os gêneros escolares “interpretação literária” e “resumo”, habilita o aluno a expressar-se a respeito de uma disciplina com maior liberdade e precisão.

2. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos que orientam este trabalho são os do dialogismo de Bakhtin (1981) e da teoria dos gêneros e registros conforme apresentada por Eggins e Martin (1997).

Bakhtin defende que “a interação verbal constitui a realidade básica da linguagem” (Voloshinov, 1973:94) e que, conseqüentemente,

temos que negociar o significado das nossas palavras com o nosso interlocutor. Ao negociar os significados, é importante que o autor do texto tenha voz, que é definida por Bakhtin (1981: 434) como “a personalidade que fala, a consciência que fala. Uma voz sempre tem um desejo ou uma intenção e timbre próprio além de sons que se sobrepõem a ela”.

Halliday e Hasan (1989) definem gênero como uma atividade realizada em etapas, com um objetivo explícito, na qual os participantes da interação se engajam como membros de uma cultura específica (Eggins, 1994). Ela nos permite definir três níveis de produção de sentidos no texto (que é entendido como uma produção autêntica de interação social – Eggins, 1994): o ideacional, o interpessoal e o textual (Thompson, 1996). O nível ideacional define o conteúdo propriamente dito do texto – trata-se daquilo sobre o que se fala ou escreve; o nível interpessoal define como o conteúdo será apresentado dependendo da relação de poder, do contato e do envolvimento afetivo dos participantes da interação; já o nível textual define como as idéias estarão relacionadas para compor o texto como um todo – observam-se, nesse nível, os tipos de conectivos que serão usados, fazem-se escolhas quanto à explicitação ou não de um referente, etc.

A partir desses pressupostos, podemos definir a “interpretação literária” como um gênero escolar escrito no qual o aluno tem o objetivo de interpretar um texto literário, em linguagem relativamente formal, com opiniões fundamentadas. A estruturação do seu texto deve deixar claro quando o aluno está se referindo diretamente ao trecho literário e quando está apresentando uma interpretação própria desse texto. Se o aluno percebe que a opinião que está apresentando não é unânime, ele também oferece uma explicação ao seu leitor na estrutura de seu texto.

Para realizar boas “interpretações literárias”, os alunos também devem ter a habilidade de produzir sínteses do texto lido. O “resumo”, por sua vez, também pode ser entendido como um gênero no qual o aluno deve apresentar os elementos principais de um texto lido, deixando claro que se trata de idéias de outras pessoas. Visto que tais habilidades comungam muitas características, ambas deveriam ser ensinadas em conjunto.

Em termos de registro, no nível interpessoal, o leitor dos textos aos quais nos referimos acima é o professor. Entretanto, freqüentemente há um acordo tácito de que o texto possa ser compreendido por possíveis leitores que não participaram das aulas. É importante ressaltarmos que o nível interpessoal do texto pode não ser inteiramente evidente para o aluno, que imagina que está escrevendo só para o professor. Se desejamos que os alunos produzam textos que tenham uma aparência diferente de uma conversa íntima de professor e alunos, na qual ambos sabem o que se “está querendo dizer”, esse aspecto interpessoal do gênero que se espera que o aluno produza deve lhe ser esclarecido. Conseqüentemente, no nível textual, os referentes da resposta dissertativa devem ser explícitos; no nível ideacional, os conceitos usados devem ser minimamente explicados e as opiniões pessoais apresentadas no texto devem ser fundamentadas. O aluno não deve achar que o professor entenderá o que ele escreveu quando somente faz uma leve referência ao que “quer dizer”.

Com base nos conceitos expostos acima, podemos afirmar que defendemos uma visão de linguagem segundo a qual textos devem ser autênticos e, portanto, têm de ser produzidos por alguém que tenha algo pessoal a dizer a alguma outra pessoa (conceito de voz, de Bakhtin, 1981), e têm uma forma específica orientada pelos níveis de significado interpessoal, ideacional e textual, definidos por Halliday (1994).

É com base nesses princípios que sugerimos uma metodologia para desenvolver as habilidades de discussão e aprofundamento em sala de aula das idéias sobre temas propostos, em que os alunos têm a oportunidade de tomar conhecimento e refletir sobre a opinião dos colegas e também sobre sua própria opinião na medida em que vão verbalizá-la. Em seguida, após terem adquirido o domínio discursivo, passam para a fase da redação da interpretação literária, em que dão vazão à sua criatividade e defendem seus pontos de vista, com lógica e clareza.

3. Os dados e o método de trabalho

Os dados que serviram de base para as observações apresentadas aqui são 60 resumos e 15 provas produzidas pelos alunos ao final do

primeiro bimestre do curso e 115 provas e uma seleção aleatória de 30 trabalhos de reescrita de respostas dissertativas produzidas ao final do semestre. Além disso, usamos as anotações realizadas durante os debates dos alunos sobre a leitura do livro *Só*, de Bianca Ramoneda, travados durante as aulas. Todos os dados analisados foram produzidos pelo mesmo grupo de 115 alunos de um colégio particular da zona sul de São Paulo, que estava dividido em quatro turmas. Foi a própria autora deste artigo que participou do projeto pedagógico descrito aqui.

Conforme apresentamos acima, nosso objetivo era ensinar os gêneros escolares “interpretação literária” e “resumo” em conjunto com o desenvolvimento do conteúdo da disciplina, de modo a habilitar os alunos a escrever o tipo de texto que era esperado deles, levando em conta o tipo de conteúdo e a estrutura do texto que deveriam apresentar.

Para tanto, realizamos um preparo discursivo dos alunos no primeiro bimestre, que foi aprofundado e reavaliado no segundo bimestre. Para desenvolver a habilidade textual de produzir resumos, observamos as dificuldades dos alunos para produzir textos dos gêneros analisados no nível ideacional (idéias apresentadas), interpessoal (relação estabelecida com o leitor) e textual (construção do texto). Orientamos os alunos a respeito de como deveriam ser os textos do gênero “resumo” e avaliamos se eles passaram a produzir textos com as características aceitas tanto no primeiro bimestre, em que se estava enfocando a produção desse tipo de texto, quanto no segundo bimestre, quando os alunos já deveriam produzi-lo espontaneamente.

Para desenvolver a habilidade de produzir interpretações literárias, mostramos aos alunos que suas colocações deveriam ter conteúdo rico, isto é, apresentar os referentes claramente, ser bem fundamentadas e separar bem cada parte para evitar confusão de idéias. Praticamos a produção de textos e os alunos tiveram de ler e avaliar os textos uns dos outros para observar se os textos dos colegas apresentavam conteúdo rico e claro.

Para observar se os alunos ainda demonstravam ter as habilidades desenvolvidas no primeiro bimestre, ao final do semestre realizamos um novo trabalho de interpretação literária, com um novo texto ampla-

mente discutido em sala de aula, antes que os alunos produzissem seus textos finais, avaliados neste estudo de caso.

Observamos se os alunos defendiam o próprio ponto de vista em uma resposta dissertativa, avaliamos se as opiniões pessoais estavam sendo explicadas de maneira adequada para o leitor e se os alunos lançavam mão da possibilidade de fazer sínteses dos fragmentos aos quais estavam se referindo para fundamentar suas opiniões.

4. Descrição do processo pedagógico

O objetivo da disciplina Teoria Literária no primeiro semestre do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular da Zona Sul de São Paulo era ensinar os alunos a redigirem interpretações que relacionassem os textos lidos à sua própria maneira de ver a vida, e que soubessem redigir essas interpretações em textos adequados ao contexto de produção. Para tanto, as atividades realizadas em sala de aula envolviam o desenvolvimento de duas habilidades distintas: a interpretação pessoal de textos literários e a elaboração de resumos.

4.1. A discussão das diferentes interpretações

O texto escolhido para se observar a habilidade de interpretação ao final do semestre foi o livro *Só*, de Bianca Ramoneda, um livro que aborda questões relacionadas à vida do jovem de hoje, tais como a pressa do dia-a-dia, os encontros e desencontros ao longo da vida, o significado da própria vida, com uma linguagem atual marcada por frases curtas e impactantes e com uma distribuição em fragmentos que ora são poemas, ora são crônicas, ora são pensamentos.

Para que os alunos percebessem que a sua maneira individual de interpretar o texto não necessariamente coincidia com a dos seus colegas, e que, portanto, precisava ser explicada, foi criada uma situação na qual os alunos discutiram o conteúdo do livro durante dois períodos de cem minutos. Foi solicitado que os alunos produzissem cartazes nos quais retratassem os principais temas que percebiam estarem sendo

discutidos no livro. Essa foi a primeira atividade de interpretação, realizada sem qualquer orientação prévia do professor. O objetivo dessa atividade era criar uma situação na qual os alunos realmente teriam de “negociar seus significados”, em uma terminologia bakhtiniana, para fazerem valer a sua maneira de compreender os fragmentos do livro.

De fato, durante a apresentação dos cartazes, os alunos foram percebendo como suas observações eram diferentes: um aluno percebia mais vida no livro; outro, mais morte; um via a autora como extremamente solitária; outro sabia que a autora tinha um tio “que não a deixou só”, informação essa que consta da dedicatória; alguns alunos interpretavam o livro como uma listagem de problemas atuais sem solução; outros consideravam que ele propunha soluções extremamente interessantes, tais como abandonar os problemas à própria sorte ou tomar consciência do que fazemos com a própria vida. Cada um considerava um fragmento mais interessante do que outro – a ponto de alguns fragmentos citados por alguns alunos terem passado completamente despercebidos por outros.

Após a discussão, os alunos fizeram uma prova de leitura com consulta ao livro, na qual era pedido que justificassem qual foi o seu fragmento predileto e que tecessem algumas relações entre os tópicos discutidos no livro e a sua maneira pessoal de ver o mundo (ver Anexo 1).

4.2. O preparo discursivo

Previamente a essa atividade específica com o livro *Só*, já se estava desenvolvendo a habilidade dos alunos de redigirem sínteses e de justificarem opiniões, o que considerávamos serem as habilidades discursivas mais complexas que o gênero resposta dissertativa exige, e que havíamos observado que muitos dos alunos não dominavam.

4.2.1. Desenvolvimento da elaboração de resumos

No primeiro bimestre, os alunos aprenderam a produzir textos do gênero “resumo”. Definimos resumo como um gênero em que o

aluno tem o objetivo de mostrar ao professor que compreendeu a idéias principais de outro autor, com um texto relativamente formal. O texto deve ser claro o suficiente para ser compreendido até por quem não tenha lido o texto original e é muito importante que o aluno distinga a sua voz da voz do autor original do texto na estrutura do seu texto.

O objetivo dessa atividade era praticar a capacidade de síntese dos alunos. Eles deveriam conseguir reproduzir o problema central de uma crônica lida em uma frase-síntese e depois relatar os principais momentos de uma crônica, deixando claro que estavam fazendo referência ao texto de outra pessoa. Simultaneamente, estariam praticando a redação de texto formal escrito e distinguindo o que é interpretação pessoal do que é leitura do texto. Com isso, imaginamos que eles teriam a oportunidade de desenvolver uma habilidade que seria necessária para fundamentar algumas de suas posições ao produzirem suas próprias interpretações de textos.

No início, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades, como se pode observar no resumo da crônica “Batalhas Culturais”, de João Ubaldo Ribeiro, abaixo, que trata de um embaixador cultural brasileiro que considerava que a culinária era a melhor maneira de aproximar pessoas e que acabou tendo alguns contratemplos na Alemanha ao tentar colocar em prática o seu ponto de vista.

4.2.1.1. As dificuldades dos alunos

Observamos, como se pode perceber a partir do texto de Alberto, que alguns alunos não atribuíam as idéias apresentadas à voz de um outro autor – o nível interpessoal da construção de sentidos era totalmente ignorado, pois, para o aluno, parecia não importar quem havia dito o quê, bastava reproduzir o conteúdo do texto no nível ideacional:

Ele estava convencido de que poderia conquistar os alemães com a culinária, mas não se deu muito bem pois os alemães passaram mal por comer comida picante e saíram para fora colocando neve na boca. (...) *Alberto*

Outra dificuldade comum entre os alunos está muito bem exemplificada no resumo da crônica “Férias”, de Luís Fernando Veríssimo, produzido por Claudia. O texto de Veríssimo retrata as férias fracassadas de uma família que, por não conseguir decidir para onde ir, passa uma semana na praia e outra na serra. Claudia, ao resumi-lo, não diz do que se trata, mas faz interpretações vagas em torno do texto. Nesse caso, o nível ideacional do texto original foi ignorado; a aluna parecia não considerar ser necessário reproduzir as idéias que, a princípio, o seu leitor – o professor – já deveria conhecer. Vejamos:

O texto retrata, na sua essência, a verdadeira realidade das pessoas no dia de hoje. A situação do país que torna a cada dia mais difícil e simples a vida das pessoas, o que as obriga cada vez mais a adquirir coisas com preços acessíveis e promocionais e que na maioria das vezes não são o que a gente pensa.

Ele conta a história de uma família, provavelmente de classe média, que entra em férias e resolve viajar. (...) *Claudia*

Como se pode ver, Claudia inicia seu texto com interpretações vagas do tipo “é um problema atual” ou “é um problema comum no país”, que poderiam se referir a inúmeros textos diferentes, e, mesmo quando faz a sua frase-síntese, não resume a crônica como um todo, mas só se refere à sua introdução, que trata da decisão da família de viajar.

Para fazer frente a essas inadequações observadas nos textos de vários alunos, deu-se a orientação que a sua frase-síntese deveria se referir às principais idéias apresentadas na crônica, que não deveriam conter interpretações pessoais e que eles deveriam usar alguma expressão introdutória, como por exemplo “O texto apresenta...” (foram listados exemplos de introduções a partir de contribuições dos próprios alunos). Ao final de diversas atividades de elaboração de resumos, foi possível observar que até alunos que tinham bastante dificuldade para produzir frases sintaticamente corretas, como Francisco, já estavam conseguindo produzir frases que sintetizassem, de maneira bastante aceitável, a idéia principal da crônica “Batalhas Culturais”. Vejamos sua introdução:

Esta crônica relata que a culinária poderia ser a melhor maneira que as pessoas poderiam se aproximar entre as culturas e ganhar corações e mentes (...) *Francisco*

Constata-se, a partir do fragmento acima, que, apesar de o aluno ter alguma dificuldade superficial com a sintaxe, ele já tinha domínio da principal habilidade que lhe seria exigida em interpretações literárias: a capacidade de descrever o texto ao qual está fazendo referência com uma frase-síntese sobre ele – ele já estava começando a compreender uma das etapas pertencentes ao gênero “síntese”.

4.2.1.2. As orientações dadas aos alunos

Com base nas dificuldades dos alunos, mostramos-lhes que seria necessário incluir um elemento textual em seus resumos que indicasse que se tratava de idéias de outras pessoas, tais como “o texto apresenta”, “o autor relata”, ou qualquer outra expressão equivalente que os alunos sugeriram e anotaram. Além disso, mostramos que era necessário reproduzir as idéias principais do texto ao invés de deixá-las subentendidas, como muitos estavam fazendo. Com essas orientações, começamos a receber resumos mais bem elaborados, como o que se vê na seção 4.2.1.3.

4.2.1.3. Um exemplo do tipo de texto esperado

Um exemplo do tipo de texto que se esperava dos alunos ao final de todas as atividades foi o de Marta. Como se pode ver a partir de seu texto, abaixo, ela parecia dominar a habilidade de produzir textos do gênero “resumo”, conforme havia sido orientada:

A crônica fala sobre um escritor que acha que a culinária é o melhor caminho para a aproximação cultural. Ele descobre isso através de Marc, um amigo de seu filho Bento, que a partir do primeiro dia de almoço na casa do escritor passa a gostar da sua comida brasileira. Mas um dia Marc não aceita almoçar na casa do escritor, pois sua mãe diz que ele volta para casa fedendo a

alho (tempero pouco usado na Alemanha). Mas depois, ele volta para almoçar e o escritor não entende nada. E Bento explica que falou para a mãe do menino que se ele não almoçasse, ela teria que ler os livros do escritor. *Marta*

Conforme se pode observar nesse exemplo, Marta produziu uma boa introdução ao resumo, deixou claro quem eram todos os personagens (Marc, Bento, o escritor), narrou somente os eventos principais da crônica. Ela sabia que tinha de usar uma linguagem clara o bastante até para um leitor que não tivesse lido a crônica.

4.2.2. Desenvolvimento da elaboração de interpretações literárias

Por ocasião de uma prova de interpretação da crônica “Perigos eletrônicos”, de João Ubaldo Ribeiro, que apresenta as agruras de um escritor que depende de um computador na ilha de Itaparica, onde o abastecimento de energia é inconstante, percebemos que os alunos não estavam fundamentando as suas opiniões de maneira adequada. Na pergunta em que tinham de dizer se a crônica os fez ver o problema do abastecimento de energia de uma maneira diferente (ver Anexo 2), mais de 90% dos alunos deram respostas vagas, sem referentes claros e sem explicação do próprio ponto de vista. Conforme eles mesmos disseram, eles consideravam suficiente apresentar sua opinião com os monossílabos “sim” ou “não” e acrescentar algum dado vago para fundamentá-la. Ao serem interrogados quanto ao significado do que haviam escrito, respondiam “você entende, professora”. Observou-se, portanto, que os alunos não sentiam a necessidade de negociar o significado das suas palavras ou de fazer a sua própria voz sobressair no texto (Voloshinov, 1973 e Bakhtin, 1981).

Visto que esta era uma dificuldade geral da turma, realizamos um exercício de conscientização da estrutura de uma interpretação literária baseado nas próprias respostas dos alunos. Escolhemos sete respostas, duas de conteúdo rico (com referentes claros e justificadas) e bem estruturadas (com partes que distinguiam claramente a colocação inicial da fundamentação), uma de conteúdo rico e mal estruturada

(confusa), e quatro de conteúdo fraco e/ou mal estruturadas. Os alunos deveriam reconhecer intuitivamente se as respostas apresentadas tinham conteúdo rico ou fraco e se estavam claras ou confusas. Houve relativa unanimidade nas decisões dos alunos. Feito isso, deveriam tentar descobrir por que as respostas haviam recebido a respectiva classificação, e perceberam que a falta de referentes claros deixava a resposta vaga e que a estruturação da resposta em termos de opinião e justificativa, além de enriquecer o seu conteúdo, deixava-a mais clara (ver Anexo 3).

Os alunos imediatamente compreenderam a importância de justificar as próprias posições e de apresentarem-nas com alguma estrutura – perceberam, portanto, a necessidade de defender suas idéias com uma estrutura adequada. Outro elemento que finalmente ficou claro foi o da importância de deixarem os referentes claros. Essa conscientização ficou evidente nos trabalhos de fim de curso e também através do comentário do autor de uma das respostas claras e bem-estruturadas, que afirmou que sabia que sua resposta estava boa, mas só a partir daquele exercício entendeu por quê. Passaram a ser pouquíssimos os alunos que não justificavam as suas posições, conforme veremos na seção 5.

5. Situação dos alunos no final do ano

Consideramos que os textos produzidos pelos alunos por ocasião da prova final refletiram as etapas do projeto pedagógico descrito acima. Eles foram, de maneira geral, extremamente pessoais e diversificados. Ao se referirem ao fragmento predileto do livro *Só*¹, os alunos mencionaram inúmeros fragmentos diferentes e ofereciam justificativas pessoais para tanto. O mesmo ocorreu com relação às perguntas seguintes. A partir delas, pretendia-se que os alunos descrevessem como as personagens do livro *Só* lidam com a falta de tempo; perguntava-se se eles haviam conseguido ver o próprio cotidiano de uma nova maneira a partir do livro; se consideravam as soluções propostas para os problemas colocados no livro viáveis ou inviáveis e se acham que as relações humanas apresentadas no livro correspondem à realidade; e pedia-se que os alunos relatassem em que momentos puderam ver o mundo de

¹ Ver questão 1 no Anexo 1.

uma maneira diferente da habitual a partir da leitura do livro (cada aluno respondeu a duas das questões acima, dependendo da sua turma).

Houve alunos que chegaram à conclusão que, na verdade, tinham de agradecer por levarem uma vida tão tranqüila e outros que defendiam que, de fato, sua vida era somente um corre-corre no qual cada minuto estava cronometrado; os alunos se referiram a diversos fragmentos diferentes que propunham soluções para problemas e, ainda assim, houve os que consideraram as soluções viáveis e outros que as consideraram completamente inviáveis; quanto às relações humanas, uns se ativeram às relações mãe-filho, outros às diversas relações entre casais apresentadas no livro; outros à personagem Conceição, que passou a vida se doando aos outros e morreu de câncer. E, mais uma vez, cada um tinha uma opinião diferente sobre cada assunto e um caso particular com o qual exemplificar sua posição. É claro que o mesmo valeu para a maneira diferente de ver o mundo a partir da leitura de *Só*.

Conseqüentemente, foram pouquíssimos os casos de opinião não justificada no trabalho final. Somente três dos 115 alunos não responderam a nenhuma das questões, provavelmente por não terem lido o livro; e 14 não responderam a pelo menos uma das questões. Os alunos pareciam saber que deveriam fundamentar suas opiniões e tinham elementos com os quais fundamentá-las – eles já tinham noção de que estavam inseridos em uma situação dialógica (Bakhtin, 1981), que deveriam defender seus pontos de vista, e que deveriam fazer isso de uma maneira condizente com o gênero “interpretação literária”, no qual se faz uma colocação e depois se oferece uma fundamentação, conforme haviam aprendido em exercícios anteriores. Além disso, sempre que necessário, lançavam mão do recurso de fazer breves sínteses do fragmento do livro ao qual estavam fazendo referência sem demonstrar maiores dificuldades em realizar tal evento discursivo – o que demonstra que o domínio do gênero “resumo” já parecia estar lhes dando mais segurança ao redigir suas interpretações literárias.

5.1. Percurso de uma aluna: Patrícia

Observemos, agora, alguns exemplos que demonstram o desenvolvimento da habilidade de redigir interpretações literárias. Iniciamos

pelo caso da aluna Patrícia, que, como veremos, apresentava algumas dificuldades para colocar suas idéias no papel e que, como a grande maioria dos alunos, teve um excelente desempenho ao final do processo.

No seu primeiro resumo, no primeiro bimestre, pareceu ter tido dificuldade para elaborar uma frase-síntese que abarcasse o texto como um todo. Como Claudia, ela só se referiu à introdução do texto na sua síntese. Vejamos:

O texto mostra uma família que todos tem desejos diferentes, e não conseguem realizá-lo, por crise na situação financeira.
Patrícia – primeiro resumo

Como se vê, ela atribuiu o texto à voz de outro, mas não abordou o tema central da crônica “Férias”, as férias mal-sucedidas, e produziu um texto com uma relação de causa e consequência frouxa, sem explicitar o referente de “situação financeira”. No seu resumo seguinte, sobre a crônica “Batalhas Culturais”, de João Ubaldo Ribeiro, ela elaborou uma frase-síntese muito melhor. Observemos:

O texto mostra um brasileiro que queria transmitir nossa cultura através da culinária, pois palestras e similares eram apenas teoria e ele queria mostrar na prática. *Patrícia – segundo resumo*

Como se pode perceber, sua frase inicial já aborda a questão central do texto como um todo, e só ficou faltando o referente do que o brasileiro queria “mostrar”, sendo que é um referente que se pode inferir a partir de um elemento dessa frase, isto é, “cultura”. Lentamente, percebe-se que ela vai começando a dominar a primeira etapa do gênero “resumo”.

Por ocasião da avaliação realizada no primeiro bimestre, na qual se perguntava se o aluno passou a ver a questão da falta de energia por um outro ângulo a partir da leitura da crônica “Perigos eletrônicos”, de João Ubaldo Ribeiro, a aluna produziu um texto vago, sem referentes claros, com mistura de texto coloquial e formal e sem qualquer justificativa da posição apresentada, conforme podemos ver a seguir:

Não. Porque muita das vezes, quando acaba a força, ninguém sabe o motivo do porque; como por exemplo, esse ultimo

blecaute que teve, ta uma enrolação até hoje, p/ se descobrir o motivo da queda da força.

Então p/ mim, nada é explicado do por que, que isso aconteceu!
Patrícia – primeiro texto dissertativo

Observa-se, no exemplo acima, que a aluna tinha algo a dizer sobre os motivos da falta de energia e que esses fatos confirmam as colocações do autor da crônica (ela diz “não”, querendo dizer, “não vi o problema a partir de outro ângulo”), mas deixa claro em que sentido os motivos da falta de luz justificam a sua opinião.

Essa dificuldade apresentada por Patrícia pôde ser observada entre quase todos os alunos participantes deste projeto, e, conforme explicamos acima, foi por esse motivo que realizamos o exercício de reescritura de uma resposta produzida por uma aluna, que continha conteúdo rico, mas estava confusa. O objetivo dessa reescritura era fazer com que os alunos tomassem consciência da forma, isto é, do gênero, de uma boa resposta dissertativa. Vejamos como ficou o texto de Patrícia:

Sim, pois na maioria das vezes que lemos algum texto que já vivenciamos, encontramos uma nova visão daquilo que já conhecemos. Pensei que o racionamento fosse a pior injustiça do mundo, mais o autor apresenta fatos comprovando que o racionamento é uma coisa muito democrática, apresentando partes interessantes e até cômicas, mostrando assim, ao mesmo tempo, os problemas que a Bahia tem em questão de eletricidade, dando-nos assim, uma visão diferentes deste assunto (por morarmos em São Paulo). A pessoa não precisa ter uma formação definida, para resolver um problema eletrônico, que os próprios profissionais não conseguem resolver, sendo então uma crônica diferente, pelo fato dos profissionais não resolverem os problemas... torna a crônica 99% engraçada. *Patrícia – reescritura de texto dissertativo*

Com uma leitura superficial, poderemos perceber que o texto que a aluna produziu ainda está bastante confuso, o que possivelmente podemos atribuir ao fato de ela não dominar o conteúdo da resposta, por não ter sido a sua autora. Observa-se, porém, que a aluna conseguiu

organizar o texto em estrutura de causa e consequência. Ela deixa na mesma frase a idéia de que o racionamento é uma coisa democrática e o fato de que em São Paulo e na Bahia ele pode ter significados diferentes. Além disso, ela deixa claro que a crônica é engraçada e diferente porque não foi o técnico quem resolveu o problema, mas uma pessoa sem formação, o que está diferente do texto original, no qual essa relação só poderia ser inferida.

De qualquer modo, essa aluna adquiriu alguma consciência sobre como redigir respostas dissertativas, conforme podemos observar em uma das suas respostas produzidas por ocasião da prova sobre o livro *Só*. Vejamos o que ela disse:

O fragmento que eu mais gostei do livro “Só”, foi no capítulo “À luz de vela”, onde, dentre outras coisas, estava escrito assim:

“Olhavam agora para a frente e repetiam, como quem tenta convencer a si próprio, que o importante é viver o momento.”

Eu gostei desta parte do texto, porque eu acho que ela fala uma verdade. Pois, muita gente acaba vivendo em uma velocidade, preocupado em resolver os problemas futuros; e acabam se esquecendo de aproveitar a vida no agora. Não que eu esteja querendo dizer, que você tenha que deixar de pensar no futuro; deixar seus problemas para resolver mais tarde... não. Eu to querendo dizer, que nada tem que ter exagero. Você tem que saber aproveitar a vida, no agora, no presente; e ao mesmo tempo, saber resolver os seus problemas no futuro; planejar sua vida no futuro. Enfim, saber aproveitar bem a vida; pois, como diz o capítulo “À luz de velas”: a vida é curta, e passa em um piscar de olhos, como um flash. *Patrícia – texto dissertativo próprio, ao final do semestre*

Percebe-se que a aluna escolheu uma frase do capítulo lido e justificou por que gostou dela. Ofereceu uma justificativa pessoal, clara, por vezes redundante, com algumas dificuldades de pontuação e um dado de linguagem coloquial (“tô”), mas um verdadeiro progresso, se compararmos com os textos anteriores. Sua justificativa não tem saltos lógicos e ela, de fato, deixa claro o seu ponto de vista. E, além de tudo

isso, ela ainda produz uma frase-síntese que resume a “moral da estória”. Mais uma vez, temos uma aluna começando a dominar o gênero “interpretação literária” e se aproveitando desse fato para defender suas idéias com mais propriedade.

5.2. Outro exemplo: Cátia

Poder-se-ia, entretanto, argumentar que o desempenho de Patrícia foi devido somente ao trabalho mais aprofundado em termos de discussão prévia do conteúdo que poderia ser inserido no texto. De fato, o livro *Só* foi discutido durante no mínimo duzentos minutos e os outros textos foram produzidos imediatamente após a leitura das diferentes crônicas, sem uma discussão específica da questão sobre a qual os alunos deveriam se colocar. Não se pode menosprezar a importância de um trabalho sólido de conteúdo para a qualidade dos textos produzidos por alunos.

Entretanto, não se pode afirmar que os alunos não tivessem o que dizer a respeito da questão da prova do primeiro bimestre. Havíamos acabado de passar por um blecaute que atingiu oito estados do Brasil e que estava sendo amplamente debatido na mídia e na escola. O que ocorria é que, ao produzirem os textos, os alunos pareciam não considerar importante esclarecerem seus pontos de vista. Tinha-se a impressão de que eles achavam suficiente apresentar um indício do que estavam “querendo dizer”, o que denota um desconhecimento do que é esperado deles em um texto do tipo resposta dissertativa.

Vejamos o exemplo de Cátia que, evidentemente, tinha algo a dizer na questão sobre o texto “Perigos eletrônicos”, mas não disse, e que resolveu tornar seu pensamento explícito na questão sobre o livro *Só*.

Sim, pois passamos por problemas parecidos e a crônica revela exatamente a revolta das pessoas quando estão em crises econômicas ou agüentando a situação do governo, todos passam por isso. *Cátia – primeiro texto dissertativo*

Um dos fragmentos que eu gostei mais foi “A vidraça de Deus”, eu me identifiquei muito com este texto pois ele conseguiu

expressar bem uma idéia que passa pela minha cabeça todos os dias. Também gostei porque a idéias da vida relacionada com o texto esta implícita, temos que pensar para entender a moral da história.

Essa é uma idéia contraditória a que a maioria das pessoas pensam: dizendo que Deus não é aquela pessoa perfeita, que sempre esta certa, que ele muitas vezes nos mostra o que é bom (na vida), diz que é proibido e nos abandona.

O fragmento “A Vidraça de Deus” conseguiu expressar uma idéia que eu sempre tive, mas nunca tinha organizado ela assim em um texto como a Bianca fez. Ele me lembrou também uma frase que eu sempre digo e faz parte da minha filosofia de vida: Se não houvessem reis não seríamos súditos, se não houvessem leis não seríamos criminosos. E bom saber que não estamos sozinhos no mundo, que não somos os únicos loucos em crise, que tem gente que pensa igual! *Cátia – texto dissertativo ao final do semestre – resposta sobre o livro Só*

Se prestarmos atenção, veremos que na primeira resposta a aluna só indica que há uma “revolta” a “uma situação do governo” e que “todos passam por isso”, sem deixar claro contra o quê as pessoas se revoltam, que “situação” é essa, ou o que é “isso” por que “todos” passam. Já na segunda resposta, Cátia inicia o texto também de maneira vaga, dizendo que ele se refere à sua própria visão de mundo. Entretanto, no segundo parágrafo, ela explicita que idéia é essa, a de que Deus nos mostra o lado bom da vida e depois diz que é proibido e nos abandona. Como no caso de Francisco, descrito na seção 4.2.1.1, as estruturas sintáticas do texto da aluna ainda podem ser aprimoradas; entretanto, a consciência da estrutura do gênero textual já garante que ela apresente suas próprias idéias de maneira clara. Poderia ser mais elegante, sim, mas em termos de processo pedagógico de domínio da habilidade de colocar as próprias idéias no papel, já se observa um avanço enorme.

Há que se ressaltar, ainda, que muitos alunos conseguiram resolver a questão da forma sintática em seus textos e produzir interpretações literárias claras e bem fundamentadas, fazendo resumos de fragmentos do livro quando necessário.

6. Discussão

O trabalho descrito acima, no qual se realizou simultaneamente a discussão de pontos de vista sobre vários temas propostos por um livro e o desenvolvimento da habilidade de produzir interpretações literárias na forma de respostas a perguntas dissertativas colocadas pelo professor, faz-nos perguntar se, de fato, esses dois enfoques são necessários para que os alunos produzam textos nos quais apresentem seus pontos de vista. Não seria suficiente apresentarmos a estrutura de uma resposta dissertativa de interpretação literária aos alunos para que soubessem produzi-la? Ou bastaria o debate para aprofundar as idéias, o que resultaria automaticamente em textos claros e profundos?

Nossos dados indicam que o trabalho conjunto de ambas as habilidades produz resultados consistentes nos textos dos alunos. É durante o debate sobre diferentes interpretações pessoais a respeito de um assunto, no caso, um texto literário, que o aluno toma consciência de qual é a sua opinião e passa a considerá-la sua, e não uma opinião qualquer. Além disso, o debate centrado nas colocações dos alunos garante que cada um tenha acesso a várias opiniões diferentes para fundamentar o seu ponto de vista, sem necessariamente ter que se submeter à opinião do professor. Sendo assim, a apresentação de uma estrutura textual não parece ser suficiente para garantirmos a apresentação de idéias diversificadas nos textos dos alunos.

Por outro lado, se só realizarmos o debate sem esclarecer qual deve ser o formato de uma interpretação literária, o aluno pode considerar suficiente indicar seu ponto de vista sem explicitá-lo, achando que o professor o entenderá. Isso talvez até seja verdade, mas visto que o desempenho dos alunos que conhecem o gênero escolar em questão, mesmo que intuitivamente, é muito superior, não é justo negarmos essa informação a todos os alunos. No momento em que eles tomam consciência do que é esperado deles, os alunos têm um problema a menos para ocupá-los durante a realização de trabalhos escolares e podem se concentrar no que realmente importa: a discussão e o aprofundamento de idéias interessantes com o domínio discursivo para realizar tal atividade.

Conforme ficou evidente, ainda há problemas de sintaxe nos textos do grupo estudado aqui, e isso deve ser trabalhado, a seu tempo, com os alunos. Entretanto, observa-se que, no momento em que a estrutura genérica deixa de ser um problema considerável para o aluno, parece que as dificuldades com a sintaxe não são mais tão graves, pois não chegam a impedir a comunicação. Ao dominar o gênero (escolar ou não), o aluno deixa de ter várias dificuldades para se comunicar. Resta, então, somente tornar seu texto mais elegante.

Também devemos deixar claro que este trabalho não deve ser um modelo a ser seguido *ipsis litteris* para se desenvolver a habilidade dos alunos de produzir interpretações literárias. O desenvolvimento das habilidades discursivas certamente pode ocorrer em uma ordem diferente da descrita aqui, e pode até envolver necessidades diferentes de diferentes grupos de alunos em diferentes disciplinas (o resumo pode não ser necessário em respostas dissertativas na área de matemática, por exemplo, ou as disciplinas de ciências não estarão tão pautadas em opiniões pessoais sobre a vida), mas o que parece importante é que se ofereça ao aluno os meios para se expressar e que esse processo seja o menos frustrante possível. Não podemos atribuir ao aluno a responsabilidade por não saber fazer algo que não ensinamos.

De qualquer modo, a metodologia sugerida aqui visa a ensinar o aluno a se expressar adequadamente e essa habilidade pode ser transferida para outros contextos e necessidades e outras disciplinas além da Língua Portuguesa.

Recebido em: 10/2003; Aceito em: 07/2004.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M.M. 1981 (Holquist, M. editor; Emerson, C. tradutor.) *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press Slavic Series.
- EGGINS, S. 1994 *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.

- EGGINS, S. & MARTIN, J.R. 1997 Genre and registers of discourse. IN: T. VAN DIJK (ed.) *Discourse as structure and process – discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Volume I. SAGE Publications.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994 *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold. Second Edition.
- _____ & HASAN, R. 1989 *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press/OUP. Second Edition.
- MARTIN, J.R. 1984 Systemic functional linguistics and an understanding of written text. IN: B. BARTLETT & J. CARR (eds.) *Language in education workshop: a report of proceedings*. Centre for Research and Learning in Literacy, Brisbane CAE, Mr Gravatt Campus. [republished in J.R. MARTIN & J. ROTHERY *Working Papers in Linguistics 5: Writing Project – report 1986*. Department of Linguistics, University of Sydney.]
- THOMPSON, G. 1996 *Introducing functional grammar*. Arnold.
- VOLOSHINOV, M. 1973 *Marxism and the philosophy of language*. Harvard University Press.

Anexo 1: Perguntas da prova *Só*

Responda às perguntas abaixo em textos dissertativos bem fundamentados. Você terá 50 minutos para fazer a prova. Você pode consultar o próprio livro, mas não o do colega. (A primeira pergunta constava de todas as provas, as outras estavam distribuídas de duas em duas para cada turma)

1. Qual foi o seu fragmento predileto do livro *Só*? Por quê? Em que sentido este fragmento diz respeito à sua vida?
2. O livro *Só* apresenta vários problemas e várias soluções para estes problemas. Quais são eles? Cite dois deles e explique o que você achou das soluções propostas. São viáveis? Inviáveis? Por quê?
3. O que é que o livro *Só* fala sobre as relações humanas entre mãe e filho/a, amigos, namorados e pessoas em geral? Você acha que as relações apresentadas no livro correspondem à realidade? Cite dois exemplos deste tipo e explique o que você acha desta realidade. É parecida com a sua? É agradável, desagradável? Por quê?

4. Como é que as personagens do livro *Só* lidam com a falta de tempo? Cite dois momentos em que se faz referência a este tópico no livro e explique o que você pensa sobre o cotidiano das personagens? Você conseguiu ver o seu cotidiano de uma nova maneira a partir do livro? Por quê?
5. Em vários momentos, o livro *Só* nos permite ver o mundo de uma maneira diferente da habitual. Que momentos são estes? Cite dois destes momentos e explique em que sentido eles mudaram a sua visão de mundo. Se você não conseguir identificar um momento em que o seu ponto de vista mudou, apresente duas passagens que confirmaram a sua visão de mundo.

Anexo 2: Pergunta 3 da prova

C– Interpretação do texto:

Refleta consigo mesmo:

Você alguma vez já passou por uma situação semelhante à do protagonista da crônica? Como você costuma se sentir e o que você costuma pensar quando isto acontece?

Agora, com base na sua reflexão, responda, com toda a sinceridade:

Esta crônica permitiu que você tivesse uma nova visão sobre o problema genérico apresentado no texto? Por que sim? ou Por que não?

Lembre-se que, independente da sua opinião, o que se espera de você é que justifique a sua resposta com argumentos válidos. Boa prova!

Anexo 3: Exercício de justificativas

Observe as respostas discursivas à pergunta C da prova, abaixo:

1. Sim, pois passamos por problemas parecidos e a crônica revela exatamente a revolta das pessoas quando estão em crises econômicas ou agüentando a situação do governo, todos passam por isso.
2. Sim, sempre quando lemos algum texto sobre um problema que já vivenciamos sempre, ou quase sempre encontramos uma nova visão daquilo que conhecemos, sempre pensei que racionamento fosse a pior

injustiça do mundo, já o autor diz “o racionamento é uma coisa muito democrática” e apresenta fatos comprovando, por sinal cômicos e ao mesmo tempo interessantes. Até pelo fato de ele falar sobre problemas elétricos na Bahia e estarmos em São Paulo nos dá uma visão diferente. A pessoa, sem ser técnica, sem uma formação definida conseguir resolver um problema eletrônico que profissionais não conseguem é uma nova visão, que como 99% da crônica é engraçada.

3. Sim, pois a crônica, apesar de parecer superficial ao assunto, meio que “ilariando” o acontecimento na vida de um baiano, confundir um computador com uma TV deu muito mais ênfase ao assunto afirmando que esse problema levou as pessoas à loucura. Trazendo essa história para o mundo em que vivo agora posso perceber que a tecnologia avança muito rapidamente causando até loucura de muitas pessoas.
4. Sim, pois através de um problema “familiar” do autor, ele contou o problema que todos nós enfrentamos, com estes aparelhos eletrônicos de hoje. Este (o aparelho eletrônico) era a idéia principal (genérica) do texto.
5. A crônica de João Ubaldo Ribeiro me provocou uma nova visão do problema, não que ele não seja desagradável, mas agora por exemplo quando meu computador quebrar, eu irei dizer que ele se sentiu ofendido com algo que eu escrevi.

João fez eu ver dois novos lados de um problema praticamente nacional:

- 1) a falta de luz e problemas na rede elétrica devem ser resolvidos o mais breve possível pois muitas pessoas dependem da energia elétrica
- 2) Tudo tem seu lado cômico, até mesmo os problemas mais sérios como falta de energia e sobrecarga (o que pode ocasionar um incêndio.)

6. Sim porque mostra que aqui e em qualquer outro lugar a dificuldade, devemos economizar mais energia, por ex: tomar cuidado, com luzes acesas, evitar deixar a geladeira muito tempo aberta e etc.
7. Uma vez quase fui à loucura com o meu computador, eu havia comprado uma nova peça e já havia instalado, mas houve um problema, enquanto o computador todo funcionava, essa peça ficava desligada, ninguém achava que um cabo estava no lugar errado. E eu já estava quase ficando louco, porque tudo estava correto mas não funcionava. Me sentia um idiota e quase devolvi o produto; mas depois o problema foi resolvido. Essa crônica, me mostrou um caso parecido com o meu e reforçou minha visão sobre esse tipo de problema, porque na maioria das vezes em que nós não conseguimos que ninguém especializado repare o, é porque algum leigo o fará.

Responda às seguintes questões:

Parte I

- A – Quais são as respostas que têm o conteúdo mais rico? Por quê?
- B – Quais são as respostas que têm o conteúdo menos rico? Por quê?
- C – Quais são as respostas que você considerou mais claras? Por quê?
- D – Quais são as respostas que você considerou menos claras? Por quê?

Parte II

A– Observe nas questões de conteúdo rico e claras:

- Qual é a opinião do autor do texto?
- Como ele fundamentou seu argumento?
- Como ele estruturou o seu texto?

B– Observe nas questões de conteúdo menos rico e pouco claras:

- Qual é a opinião do autor do texto?
- Como ele fundamentou seu argumento?
- Como ele estruturou o seu texto?

Betina von Staa holds a PhD in Applied Linguistics from PUC-SP. She has worked as a Portuguese and Brazilian Literature Teacher in a private High School in São Paulo. At the moment she is an educational technology consultant for Portal Educacional, offering support about the use of technology at schools. betinastaa@uol.com.br