



INTERTEXTUALIDADE ENTRE O FILME “CYRANO DE BERGERAC”, DE JEAN-PAUL RAPPENEAU, E A OBRA DE PEDRO BANDEIRA, “A MARCA DE UMA LÁGRIMA”

Ivânia Márcia Bottega- **UTFPR**– marciabottega@yahoo.com.br

Nelson dos Santos – UTFPR – nsantos@utfpr.edu.br

RESUMO

Este artigo teve como objetivo conhecer e compreender, de maneira mais aprofundada, o fenômeno da intertextualidade que se caracteriza pela criação de um texto a partir de outro já existente. Dessa forma, foi realizado um estudo comparativo entre as obras “A marca de uma lágrima”, escrita por Pedro Bandeira, e o filme francês “Cyrano de Bergerac”, cuja reedição foi lançada na década de 90, tendo como inspiração uma peça de teatro encenada pela primeira vez em 1897. Como metodologia, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica almejando definir a intertextualidade e sua importância no processo educacional e, posteriormente, uma de campo com alunos matriculados em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Foz do Iguaçu, PR.

Palavras chave: Intertextualidade; Aprendizagem; Pedro Bandeira; Cyrano de Bergerac.

1 INTRODUÇÃO

A intertextualidade corresponde a uma apropriação de outros textos podendo ocorrer de forma explícita ou implícita “[...] desde a simples veiculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto”. (PAULINO, 2005, p. 22). Em virtude disso e do currículo que precisa ser cumprido ao longo do ano letivo, cabe ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de trabalhar a intertextualidade a partir de diversas metodologias.

Dentre estes métodos, na presente pesquisa, optou-se por discutir a correspondência entre as obras “A marca de uma lágrima”, escrita por Pedro Bandeira e o filme francês “Cyrano de Bergerac”, lançado na década de 90. A

análise realizada levou em consideração os pontos comuns entre as duas obras, as personagens, o enredo e a linguagem.

Além disso, o presente artigo procurou demonstrar que o uso da intertextualidade na sala de aula contribui para despertar o interesse dos alunos em relação à leitura de obras literárias ditas canônicas, embora seja necessário ressaltar que a intertextualidade está presente não somente nas obras literárias, mas no cinema, na música e na publicidade. Também procurou-se ressaltar neste trabalho, a importância dessa obra de Pedro Bandeira para a literatura brasileira, especialmente para o público infanto-juvenil.

Sabe-se que a leitura e a escrita estão ligadas diretamente em todas as ações humanas, seja nas relações mais simples ou nas mais complexas. Por este motivo, a demonstra a importância do trabalho intertextual feito por Pedro Bandeira e também enfatiza como é criativo e produtivo usar a intertextualidade na criação e recriação de obras literárias.

Assim, o objetivo geral definido para este estudo visou compreender, de maneira mais aprofundada, o fenômeno da intertextualidade. Como objetivos específicos estabeleceram-se os seguintes: analisar a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa; promover e incentivar a intertextualização na literatura por meio de obras literárias, filmes, propagandas e músicas; fazer um estudo intertextual entre a obra de Pedro Bandeira e o filme “Cyrano de Bergerac”, dando ênfase às personagens, seus comportamentos e ao enredo mantidos pelo autor da obra “A marca de uma lágrima” almejando despertar, nos alunos participantes da pesquisa, o prazer pela leitura.

Como metodologia para a elaboração do presente artigo, optou-se, inicialmente, pela realização de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, realizou-se um estudo intertextual entre as obras já mencionadas “A marca de uma lágrima”, de Pedro Bandeira e o filme “Cyrano de Bergerac”.

Dentro do universo da pesquisa qualitativa, a pesquisa realizada classifica-se como pesquisa-ação, sobre a qual discorreremos um pouco mais na seção que trata da metodologia utilizada nesta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A leitura nas aulas de Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa, além de ser o idioma oficial do Brasil, é um componente curricular inserido em todos os níveis e modalidades da Educação. Desde as primeiras séries, a criança tem acesso aos saberes que a constituem e, que serão fundamentais para a conquista de habilidades discursivas. Ao fim do ensino médio os alunos deverão ter construído as habilidades necessárias para escrever e se tornarem leitores competentes, capazes de identificar, interpretar, relacionar e produzir distintos gêneros textuais. (BRASIL, 1998).

A interação entre o professor e o aluno, a discussão, o interesse e a motivação, são elementos indispensáveis para que seja alcançado o sucesso ao longo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Atrelado a isto, percebe-se que o espaço escolar precisará ser composto por ambientes adequados para as mediações promovidas, tendo distintos materiais que despertem a curiosidade e, principalmente, o desejo de aprender.

Diante desse quadro, a leitura emerge como um elemento potencializador e indispensável para a construção da aprendizagem em Língua Portuguesa e também nas outras disciplinas curriculares, por isso, sua importância deve ser ressaltada e compreendida pelos educandos. A escola deve ser um espaço favorável a prática livre da leitura e também da escrita, instigando a reflexão e o entendimento do aluno em relação aos diversos gêneros existentes.

Ao definir a leitura e sua presença na vida de cada sujeito, Cagliari (2010, p. 130-131) conclui:

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita [...] é a leitura.

Desse modo, desde a mais tenra idade as crianças devem ter acesso a livros, tanto em suas casas como na escola, precisam ouvir histórias, fazer leituras visuais das imagens e narrar suas percepções. Ao aprender a ler precisarão ter

acesso a literaturas adequadas a sua faixa etária e nível de desenvolvimento para que gradualmente definam os gêneros textuais que mais gostam, lendo por prazer e não apenas por uma mera obrigação. (CERQUEIRA, 2012).

Quintal (2011, p.2206) afirma que o hábito de ler também contribui para o desenvolvimento da “[...] coordenação motora, da construção cognitiva e apreciativa dos discentes”. Assim, o professor precisará planejar e escolher as metodologias mais adequadas para despertar o interesse e a motivação dos alunos diante da leitura.

Ao longo da educação básica, a práxis do professor de Língua Portuguesa deve “[...] tornar o aluno hábil em utilizar a língua produzindo variados efeitos de sentido e utilizar o texto adequando-o às diferentes situações de interlocução”. (CERQUEIRA, 2012, p.32).

Entre as estratégias que podem ser utilizadas pelo docente, para o alcance de tais objetivos e, para instigar o desenvolvimento do hábito de leitura em educandos de diversas faixas etárias, Soares (2010, p.8) cita:

[...] a leitura individual e o comentário coletivo, aceitar a necessidade que os alunos têm de usufruir e experimentar as possibilidades criativas da linguagem, estabelecer projetos de leitura e dá-los a conhecer aos alunos, inter-relacionar as atividades de leitura, de escrita e de oralidade, potencializar o trabalho por projeto de forma a atribuir sentido próprio à tarefa, combinar o enfoque cronológico com os gêneros, os temas e os tópicos, integrar o conceito de intertextualidade promovendo o diálogo entre textos de áreas diferentes e épocas diferentes, evitar a prática tradicional da explicação rígida do texto [...]

Como visto, o professor poderá se utilizar de distintas metodologias para mobilizar e despertar o aluno para a importância de ler, abrindo espaços para a discussão, socialização e construção de sentidos diante das atividades realizadas em sala de aula e/ou em suas casas. Somado a isto, mais do que quantificar o desenvolvimento do trabalho executado, o professor precisa considerar os avanços qualitativos construídos de forma gradativa, individualmente e coletivamente por seus educandos. (BRASIL, 1998).

Para isso, esse profissional também deve ser um leitor assíduo e competente, pois somente assim, será capaz de evidenciar as obras que melhor se adequam ao perfil e faixa etária de seus alunos, elaborará atividades diversificadas,

promovendo a construção da aprendizagem no espaço escolar e, em todas as fases do desenvolvimento do aluno.

Freire (1989) sugere que no início do ano letivo o professor organize momentos de leitura livre, para os alunos e para si mesmo, criando uma rotina de trocas e discussões sobre os textos e histórias, onde uns possam aprender com os outros em todos os níveis educacionais.

O hábito de ler permite ao aluno de diversas séries a conquista de competências necessárias para compreender “[...] a partir do que está escrito os elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. (BRASIL, 1998, p.70). A essa relação entre distintos gêneros textuais dá-se o nome de intertextualidade, tema de interesse desse estudo e que será discutido a seguir.

2.2 A intertextualidade na sala de aula

Para se chegar ao conceito de intertextualidade, objeto de estudo deste artigo, é importante destacar que as primeiras noções sobre essa temática surgiram com o linguista russo Mikhail Bakhtin (17/11/1895 – 07/03/1975), que considerava a relação dialógica delineada entre os sujeitos, como o centro do processo de constituição do discurso, priorizando a intersubjetividade em detrimento à representação objetiva da realidade.

Ao final dos anos vinte, Bakhtin passou a estudar as formas sintáticas que representavam, no interior do discurso, diversos elementos variantes que constituem as relações dialógicas. Em relação a isto, afirmava:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p.88).

Para Bakhtin (2003), todo texto se constrói por meio de diversas tonalidades dialógicas que demonstram as experiências humanas e os significados do mundo de

cada autor cuja voz pretende alcançar o leitor. Por isso, a relação entre escritor e leitor é dialógica e deve ser permeada pela compreensão tornando o discurso "vivo".

As relações dialógicas implicam na ocorrência da recepção e compreensão de mensagens diversas construídas dentro de um horizonte social, no qual Bakhtin (2003), afirma estarem inseridos interlocutores, que dão origem a enunciação.

Dessa forma, quando um se dirige ao outro é proposta uma réplica, uma reação diante de cada tema e de seus sentidos. Rechdan (2009, p.2) afirma que o sentido da enunciação é construído pela interação entre "[...] o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido".

Para Bakhtin (2003) o texto sempre estará permeado pela interação entre o "eu e o tu" ou entre o "eu e o outro", permitindo a construção de diferentes sentidos a perspectivas e gêneros que dialogam a partir da linguagem e dos enunciados, em diversos espaços. Cada discurso, será composto por diferentes vozes, que declaram sua historicidade e relação com outros discursos. O locutor enuncia diante de um interlocutor que se mantém em uma atitude responsiva e, conseqüentemente uma réplica, seja ela de concordância ou discordância.

Ao realizarem uma análise da obra desse importante linguista, Barros e Fiorin (1999, p.14) concluem:

[...] tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciatador, não pertence só a ele. Em todo o 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.

Assim, os textos de diferentes gêneros podem ser entendidos como discursos repletos de significados e objetivos, abrangendo distintos contextos e públicos, difundindo ideologias próprias do meio social em que o enunciatador está inserido. Todo locutor, ao escrever um texto, espera que ele seja compreendido e que seu interlocutor consiga extrair seu significado efetivando o processo que se conhece como compreensão responsiva. (FREITAS, 2011).

Quando transcreve no papel suas experiências e sentimentos, o "eu" do locutor se torna "outro" que permeia o interlocutor e, por meio da relação dialógica, é estabelecida a interação entre estes sujeitos, ocorrendo a construção de sentidos em cada discurso, que por sua vez, como defendia Bakhtin nunca está completo. (FREITAS, 2011).

Em 1974, Julia Kristeva (24/06/1941), filósofa e escritora francesa, fez uma releitura da obra de Bakhtin e o termo dialogismo usado por ele foi renomeado como intertextualidade. A autora partiu do pressuposto que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto". (KRISTEVA, 1974, p.64).

Dessa forma, a intertextualidade permitirá ao leitor unir dois textos diferentes em um único texto, sendo tecidas comparações, identificadas suas semelhanças, encontrados significados, "[...] recursos, composições, formas, estilos e objetivos" de cada um. (QUINTAL, 2011, p.28).

Ao analisar a ocorrência da intertextualidade, Koch (1997) comenta:

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCH, 1997, p.46).

Será a partir da atividade comparativa, crítica e reflexiva que o leitor conseguirá tornar evidente a intertextualidade intrínseca em, no mínimo, duas obras. Portanto, a comparação é claramente percebida como o parâmetro chave de qualquer atividade onde é estabelecido um diálogo ou entrecruzamento entre as vozes presentes em diversos textos de forma clara ou semitransparente.

Kristeva (1974) alerta para o fato de que qualquer texto será constituído por inúmeros outros textos, tomados como referência de forma consciente ou inconsciente por aquele que escreve.

Koch (2005) define a intertextualidade em dois tipos: de forma quando o autor repete expressões, enunciados, citações e trechos de outros textos e; de conteúdo quando seleciona textos de uma mesma época e áreas de conteúdo ocorrendo de forma implícita ou explícita. Para compreender melhor essa afirmação, cita-se o seguinte fragmento textual:

A intertextualidade é explícita quando há citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas do texto do parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo, na conversação. A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia. (KOCH, 2005, p.24)

A intertextualidade pode ocorrer em textos orais, escritos ou visuais, de

forma explícita ou implícita. É muito comum em obras literárias, pois mesmo que os autores comparados vivam em distintos períodos históricos e mantenham estilos próprios, por meio de procedimentos específicos, conseguem ser relacionados. Aparece também em poemas, poesias, tradução, citação, campanhas publicitárias, dentre outros textos que preservam “[...] a memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p.17).

Para que ocorra a intertextualidade é muito importante que o leitor ou interlocutor tenha uma bagagem de leitura significativa, pois quanto maior for o seu conhecimento, tanto de textos verbais como não verbais, maior será a capacidade de interpretação ou de percepção intertextual que interliga diferentes gêneros.

Araujo e Lobo-Souza (2009) concluem que intertextualidade faz parte não apenas da construção de textos, mas da própria existência humana, devido à linguagem e seus desdobramentos ao longo da história. Além disso:

Vale ressaltar que é imperativo, numa análise intertextual em sentido restrito, a co-presença de textos, que pode ser reconhecida ou não pelo interlocutor, mas que se refere a um já-dito, portanto, a algo preexistente, denominado intertexto, o qual é apreendido por marcas linguísticas [...]. (ARAUJO; LOBO-SOUZA, 2009, p. 5).

Portanto, a intertextualidade não se restringe única e exclusivamente a textos literários, considerados ricos e importantes, mas também está presente nas leituras diárias, seja de propagandas, músicas, filmes, paródias, paráfrases, dentre outros, pois todo texto, verbal ou não verbal, utiliza-se de outros para a sua produção e assim se faz uma grande rede intertextual. (AZEREDO, 2008).

Há décadas, Bakhtin (2003) já afirmava que um texto (enunciado) estará sempre em diálogo com outros textos, dando origem ao fenômeno intertextual, que de acordo, com a memória discursiva de seus leitores/ouvintes podem ser identificados por meio de suas marcas linguísticas, formas e conteúdos.

Para Koch (2002, p.62), a intertextualidade se define como a “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”. Evidencia-se, ainda, nos escritos de Paulino (2005, p.54), que a associação estabelecida entre os diferentes textos depende do repertório textual de cada leitor, e que cada texto, num processo de produção de sentidos, é lido de diversas maneiras tornando-se outro.

Diante destas exposições prévias torna-se inegável a intrínseca relação

entre o hábito de leitura e a ampliação das possibilidades de compreensão do aluno em relação a intertextualidade. Portanto, o professor de Língua Portuguesa, além dos inúmeros conteúdos contemplados no currículo, também precisará encontrar formas de potencializar a aprendizagem dos educandos, instigar o gosto pela leitura e delinear um processo de ensino onde a intertextualidade seja compreendida de forma qualitativa.

2.3 Análise intertextual do filme “Cyrano de Bergerac” e do livro “A marca de uma lágrima”.

Pedro Bandeira de Luna Filho (09-03-1942) escreveu algumas obras que compõem clássicos da literatura brasileira, como, por exemplo, a obra “A marca de uma lágrima”. É um dos escritores brasileiros mais lidos pelo público infanto-juvenil e de forma significativa para o despertar do gosto pela leitura e do hábito de ler nesse público.

A obra “A marca de uma lágrima” é um livro elaborado há muitos anos, quando Pedro Bandeira se dedicava ao teatro e desde aquela época, a peça “Cyrano de Bergerac” era sua obra preferida. Em um de seus livros observa-se a seguinte passagem textual:

Gosto muito de teatro (fui ator na juventude) e adaptei algumas peças famosas para que meus leitores possam ter acesso a elas desde cedo. Isso aconteceu com “Hamlet”, em “Agora estou sozinha”, com “Cyrano de Bergerac”, em “A marca de uma lágrima” e com “Otelo”, em “A hora da verdade”. (BANDEIRA, 2010).

Em virtude do exposto, percebe-se que Bandeira se utilizou da associação estabelecida entre os diferentes textos componentes de várias peças teatrais e do repertório textual que tinha domínio, produzindo novos sentidos e facilitando a compreensão dos leitores. Fica claro, portanto, o interesse do autor em trabalhar a intertextualidade e, com isso, despertar o gosto do público infanto-juvenil, tanto ler os clássicos da literatura ocidental e ainda ter acesso a importantes obras teatrais.

Corroborando com estas discussões, é possível mencionar que a partir da intertextualidade, o professor tem a possibilidade de demonstrar a importância da leitura, aumentando o interesse, o prazer e o desenvolvimento do hábito dessa prática que é fundamental para que os alunos obtenham bons resultados tanto na vida estudantil quanto pessoal.

3 METODOLOGIA

Os alunos que participaram desta pesquisa estão regularmente matriculados em uma escola pública de Foz do Iguaçu, que oferta o ensino fundamental II e médio no período matutino, têm idade entre treze e quatorze anos. Entrevistaram-se quinze meninas e doze meninos após as mediações realizadas a partir da leitura do livro “A marca de uma lágrima” e de terem assistido ao filme “Cyrano de Bergerac”.

Neste artigo, buscou-se evidenciar os recursos empregados por Pedro Bandeira na recriação do clássico “Cyrano de Bergerac” em sua obra “A marca de uma lágrima” por meio de um trabalho intertextual entre os personagens, seus comportamentos, partes do enredo e do contexto linguístico.

O delineamento das atividades intertextuais propostas, levou em consideração as orientações de Ebert e Domingues (2009, p.06) onde foi percebida a necessidade de serem observados:

[...] alguns critérios para a escolha da obra, como a participação da turma, a faixa etária, o interesse e os objetivos que pretende trabalhar, sendo sempre válido lembrar que um dos principais objetivos da literatura é despertar o interesse pela leitura.

Como destacam Koch & Travaglia (1989, p.95) “[...] todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e, apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto [...]”.

O estudo intertextual sugerido nesse artigo classifica-se dentro da abordagem qualitativa como pesquisa-ação, método que pode ser compreendido como uma estratégia comum entre professores que visam aprimorar o processo de ensino avaliando a aprendizagem consolidada pelos alunos no decorrer de suas intervenções. Sua implementação permite ao educador agir sobre uma realidade específica, sendo possível melhorar prática pedagógica ao passo que se investiga sobre seus elementos constitutivos. (TRIPP, 2005).

Com o objetivo de ilustrar esse processo inseriu-se a imagem a seguir:

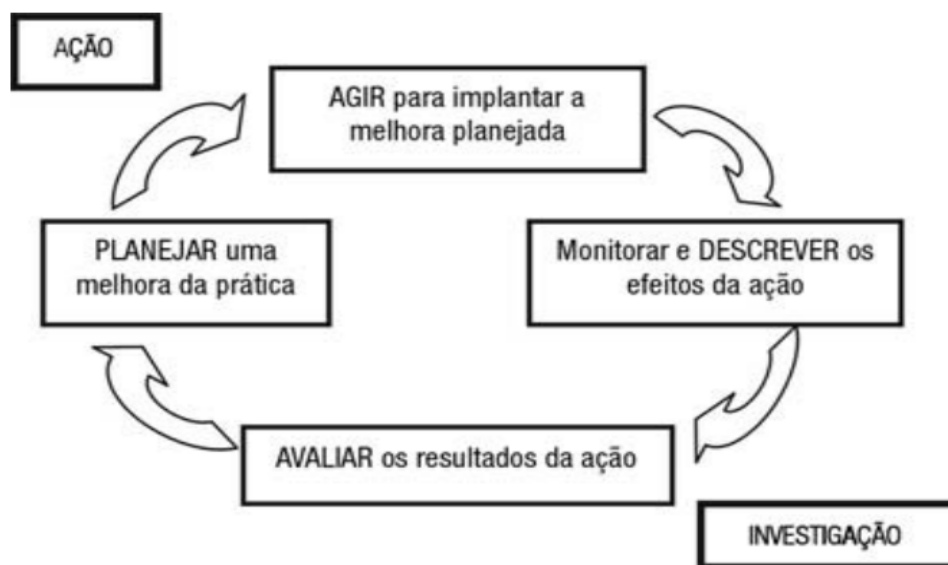


Figura 01 Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação
 Fonte: Tripp (2005, p.446).

Embora existam diferentes tipos de pesquisa-ação seu ciclo básico de desenvolvimento está pautado no planejamento, implementação, descrição, investigação e avaliação dos resultados captados ao longo da prática docente visando à solução de problemas pré-existentes. A forma como esse processo se desenvolverá depende, dentre outras situações, dos objetivos a serem alcançados, dos públicos atingidos, do cronograma, intenções, habilidades do pesquisador. (TRIPP, 2005).

A análise dos desdobramentos da pesquisa-ação efetuada por Santos (2014, p. 65) permite evidenciar:

[...] essa modalidade de investigação envolve, além dos aspectos atinentes à própria pesquisa, a ação do pesquisador e dos grupos interessados nos variados momentos da sua realização, fato que dificulta a elaboração de um planejamento antecipado das etapas a serem cumpridas no decorrer do tempo.

Mesmo com algumas limitações e dificuldades que possam surgir enquanto a pesquisa-ação é executada, Tripp (2005, p. 447), afirma que o término de sua execução torna possível a “descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação”, sendo identificadas melhorias nas técnicas que foram empregadas através de ações eficazes e imediatas sobre eventos específicos. Vale destacar que esta metodologia é muito utilizada por pesquisadores em educação

que almejam produzir informações e conhecimentos que podem ser empregados no nível pedagógico. (FACHIN, 2006).

Em decorrência desse quadro, escolheram-se para participar da pesquisa ação desenvolvida 27 alunos matriculados em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública de Foz do Iguaçu, por ser uma das séries onde os interesses por temas como o amor idealizado é frequente.

Ao longo das aulas foi-lhes explicado o que é a intertextualidade a partir de exemplos variados como de propagandas, trechos de músicas, poemas, dentre outros permitindo que se apropriassem dos conhecimentos teóricos necessários para a realização de atividades práticas.

Posteriormente foram levados à sala de vídeo para assistir ao filme "Cyrano de Bergerac" e tiveram acesso ao livro de Bandeira "A marca de uma lágrima" que narra essa história. Ao fim destas atividades, os alunos realizaram um trabalho para evidenciar as intertextualidades presentes nas duas obras, ou seja, no filme e no texto escrito.

Para evidenciar a compreensão intertextual do filme e do livro bem como se estes contribuíram para despertar nos alunos o gosto pela leitura foi-lhes entregue um questionário. As perguntas inseridas na parte inicial do questionário visaram identificar a idade e o sexo dos entrevistados, se eles consideravam importante a leitura nas aulas de Língua Portuguesa; se mantinham o hábito de ler e com que periodicidade o faziam; quais os gêneros textuais existentes mais comum em seu cotidiano; se sabiam o que é intertextualidade e se já a tinham percebido em alguma música, livro ou propaganda.

Na parte final do questionário, as perguntas foram direcionadas especificamente para o trabalho desenvolvido e procuraram identificar: se o livro "A marca de uma lágrima" havia despertado nos alunos o desejo de ler outros livros; a possibilidade destes já terem lido outros textos com o mesmo enredo, personagens e cenários da obra "A marca de uma lágrima"; o que mais lhes chamou atenção no livro; a parte do livro que cada um achou mais interessante; se algum aluno se identificou com alguma personagem ou com alguma passagem da narrativa e quais os motivos. Finalmente, perguntou-se aos alunos quais as semelhanças entre o livro e o filme em relação aos personagens, enredo, cenários dentre outros. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro questionamento, buscou-se saber se os alunos consideram importante o desenvolvimento de atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Pelas respostas obtidas, constatou-se que cem por cento dos entrevistados concordam com a necessidade dessa prática de ensino.

Na segunda pergunta questionou se eles tinham o hábito de ler e, em seguida, na questão de número três, indagou-se sobre a frequência com que eles liam.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

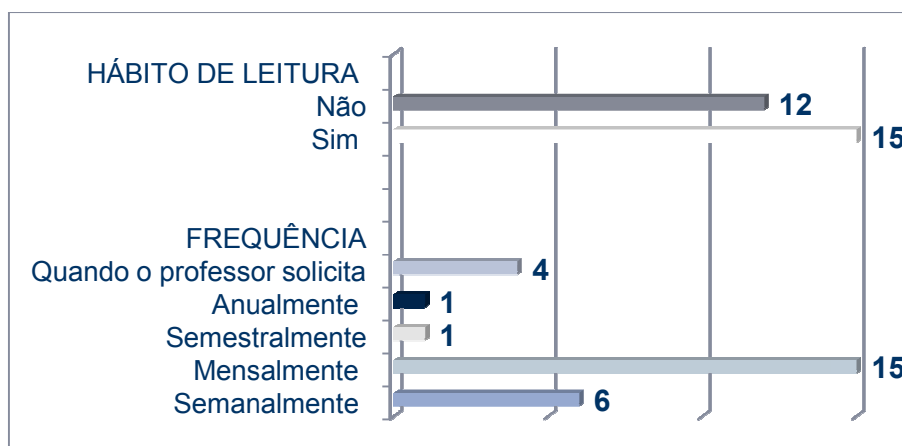


Gráfico 01 Hábito e frequência de leitura.
Fonte: A autora, 2015

Os dados deste gráfico tornam evidente que, embora haja predominância dos alunos que possuem o hábito de ler, representando aproximadamente 56% dos entrevistados, observou-se, ao longo da tabulação, uma confusão em relação a manter ou não o hábito, pois sete alunos afirmaram não tê-lo, entretanto, assinalaram ler mensalmente, porque para estes alunos, ter o hábito de leitura significa ler diariamente e não mensalmente.

Existe uma pequena parcela de alunos que lê semestralmente ou anualmente, gêneros textuais que não são exigidos no espaço escolar. Leem como forma de lazer ou diversão, enquanto apenas seis alunos disseram ler semanalmente, fato que requer intervenções capazes de promover mudanças.

A questão de número quatro teve como objetivo identificar os gêneros mais comuns no cotidiano dos entrevistados. Sobre esse questionamento, foram obtidos os seguintes resultados:

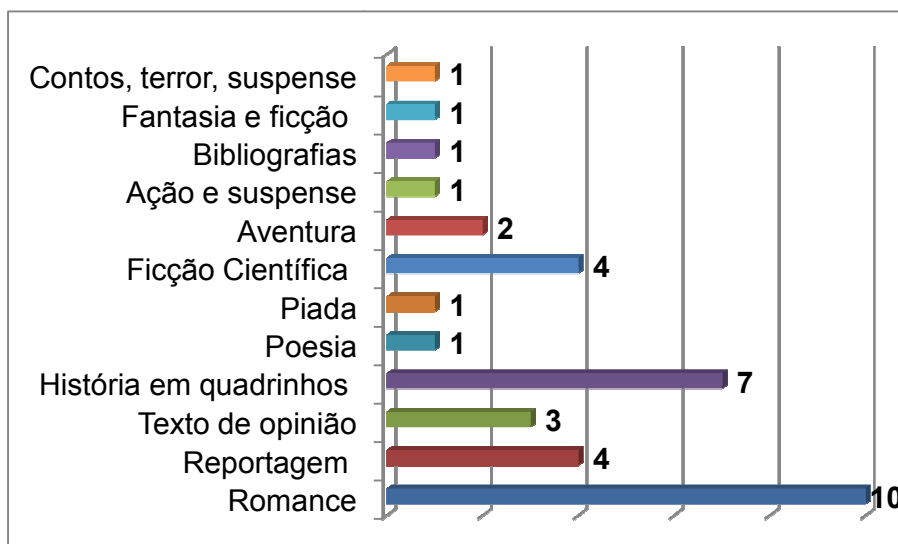


Gráfico 02 Gêneros lidos.

Fonte: A autora, 2015

Como se observa, os dados apresentados acima deixam claro que os alunos assinalaram mais do que uma opção sugerida, situação que aponta para diversidade de gostos. Nesse questionamento, foram dadas seis sugestões de gêneros para os alunos, entretanto, eles inseriram na opção outros a ficção científica, aventura, ação e suspense, bibliografias, fantasia e ficção, contos, terror e suspense.

Dentre os gêneros mais lidos, encontram-se: o romance, as histórias em quadrinhos e a ficção científica, o que sugere que o professor de Língua Portuguesa aborde os demais gêneros, instigando o hábito de leitura e permitindo-lhes conhecer outras formas textuais que também são relevantes na literatura nacional e/ou internacional.

A partir da questão cinco, os alunos passaram a ser direcionados para o tema específico da pesquisa. Após as práticas promovidas em sala de aula, ou seja, após a leitura do livro e de terem assistido ao filme, vinte e dois alunos afirmaram ter compreendido o que é a intertextualidade, enquanto cinco disseram não ter entendido.

A sexta questão perguntou se, em algum momento, eles já tinham ouvido uma música, lido um livro ou visto uma propaganda que os tivesse levado a perceber que já conheciam aquelas palavras ou frases. Dezesesseis participantes afirmaram vivenciar essa situação de forma rotineira, enquanto onze responderam ter passado por tal experiência apenas algumas vezes.

Em relação à motivação para ler outros livros a partir das atividades realizadas com a obra “A marca de uma lágrima”, de que trata a questão número sete, onze alunos afirmaram que iriam buscar outras obras do gênero, enquanto dezesseis não se dispuseram a tal tarefa apenas por lazer.

A pergunta de número oito questionou se os participantes da pesquisa já tinham lido outras obras com o mesmo enredo, personagens e cenários da obra discutida. Constatou-se que nove já tinham lido e dezoito não. Tais resultados apontam novamente para a necessidade de ampliação da rotina de leitura destes jovens que estão em processo de formação, uma vez, que ela é preponderante, não apenas para a vida escolar, mas também para seu futuro profissional.

Em relação à obra “A marca de uma lágrima”, escrita por Pedro Bandeira, os alunos precisaram descrever os aspectos que mais lhes chamaram atenção, sendo evidenciados:

“A história que acontece em que uma menina gosta de um menino, mas esse menino gosta de sua melhor amiga”.
“O romance dos personagens”.
“O suspense na hora da morte da diretora”.
“O final”.
“O fato de que em certo momento da obra ela estava mandando e respondendo suas próprias cartas”.
“A personagem Isabel e o desenrolar da história”.
“A garota ingênua, Isabel que escrevia cartas para Rosana dar a Cristiano e, cartas para Cristiano dar a Rosana”.

Devido ao grande número de participantes, optou-se por não ilustrar todas as respostas, pois algumas se repetem consecutivas vezes. Como exemplo, cita-se que o romance foi o fator que mais chamou a atenção de diversos entrevistados. Fora isso, a leitura traz diferentes interpretações para cada educando. Isso pode ser observado pela pergunta dez em que eles precisariam responder qual foi a parte do livro que mais acharam interessante, sobre o que, observou-se o que segue.

“O fato de Isabel responder as próprias cartas. Pois fez dois se apaixonarem pela alma dela, pela sua escrita”.
“Quando Isabel se encontra no laboratório com Cristiano e ele pensa que gosta dela, mas na verdade ele gosta de Rosana”.
“A parte em que a diretora morre e aquele suspense que o autor faz”.
“No final quando ela começa a se xingar na frente do espelho”.
“A parte em que Isabel fala ao telefone com Cristiano se passando por Rosana, porque foi uma certa emoção ler essa parte do livro”.
“O final porque ela descobriu que amava o Fernando achando ser o Cristiano”.
“Quando Isabel se apaixonou por seu primo”.

As respostas acima demonstram uma diversidade de interpretações despertadas ao longo da leitura dos livros, situação que deu origem a respostas variadas em todos os vinte e sete questionários lidos.

Contudo, ao responderem se haviam se identificado com algum dos personagens do livro, ou do filme, vinte e seis alunos afirmaram que não, por distintos motivos, enquanto em apenas um questionário percebeu-se que uma aluna identificou-se com Isabel, “pois como ela eu também não aceito meu corpo e me desvalorizo por causa disso”.

Sobre a intertextualidade presente no livro e no filme, foi pedido aos alunos que apontassem as semelhanças que perceberam. Assim, colheram-se as seguintes respostas:

“As características dos personagens são iguais a ideia central”.

“Sempre haverá algum cenário parecido, alguns personagens identificando outros personagens, etc.”

“As semelhanças são que Cyrano do filme é feio, igual a Isabel do livro. O cenário não tem muitas semelhanças, pois é medieval e o do livro é moderno”.

“Que os dois tem uma personagem que ama em “silêncio” eo cenário muda”.

“Os personagens”.

“Cyrano e Isabel”.

“Que duas pessoas gostam da mesma outra pessoa, a história começa numa festa”.

“O triângulo amoroso entre jovens e a ideia das personagens principais que são feias”.

Por meio das respostas acima descritas, percebe-se que os educandos conseguiram compreender o que é a intertextualidade e como é utilizada por distintos autores, inclusive em períodos temporais distintos, como é o caso das obras escolhidas.

Ao perceberem a releitura feita nas obras, os alunos compreenderam o que Koch (2002) definiu como a relação de um texto com outro previamente existente, embora sejam produzidos novos sentidos. Como exemplo disso, podem ser citados os apontamentos de que as duas obras têm praticamente a mesma história, entretanto, uma se passa na idade média e outra na atualidade.

Essa produção de sentidos deu-se com maior facilidade porque os participantes foram orientados e tiveram acesso à obra original e sua releitura, com auxílio do professor, contudo, as atividades desenvolvidas ao longo do bimestre foram fundamentais para eles compreenderem o que representa, de fato, a

intertextualidade, deixando-os mais atentos para essa prática comum entre diversos autores.

Ao mesmo tempo em que conquistaram os conhecimentos básicos para perceberem a intertextualidade presente em outras obras, os participantes da pesquisa também foram estimulados a desenvolver ou ampliar o prazer da leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa bibliográfica realizada, percebeu-se que o fenômeno da intertextualidade tem suas primeiras impressões com o linguista Mikhail Bakhtin, entretanto, recebera este nome apenas quando Kristeva atribui novas configurações ao termo dialogismo amplamente utilizado pelo primeiro estudioso e evidencia que todo texto se constrói a partir de outro já existente.

Dessa forma, o êxito do trabalho desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa ao discorrer sobre a intertextualidade em sala de aula depende diretamente do hábito de leitura que precisa ser cultivado pelos alunos, o que vai lhes permitir evidenciar a intertextualidade presente em textos distintos. A compreensão de seus desdobramentos permite a construção de um processo de aprendizagem no qual os educandos, gradualmente, tornam-se capazes de ampliar seu olhar investigativo sobre cada obra com que se deparam.

Para facilitar esse processo, além das mediações desenvolvidas em sala de aula, o professor toma para si o papel de instigar novas experiências diante da leitura e análise, por exemplo, de obras literárias, filmes, propagandas e músicas correspondentes de forma intertextual.

No decorrer da pesquisa de campo, percebeu-se que uma parte significativa dos entrevistados, que somavam 56% da amostra, consideravam-se leitores tendo acesso a diversos livros mensalmente. Contudo, existe a necessidade de que todos sejam estimulados para que a leitura se torne cada vez mais comum e rotineira abrangendo diversos gêneros, pois os romances e as histórias em quadrinhos são os mais comuns.

Observa-se, em relação ao trabalho intertextual realizado, que, ao serem questionados sobre suas interpretações, os alunos apontaram diferentes perspectivas e situações que mais lhes chamaram atenção ao longo da leitura e de terem assistido a peça.

A descrição de suas percepções no questionário aplicado tornou claro que a intertextualidade pode ser facilmente mediada em sala de aula, entretanto, o professor de Língua Portuguesa precisa dispor de qualificação adequada e ser, também, um leitor competente.

Finalmente, pode-se afirmar, pelos resultados obtidos, que o objetivo geral proposto para a investigação foi alcançado, visto que o trabalho realizado possibilitou aos participantes da pesquisa conhecer e compreender o fenômeno da intertextualidade. Diante disso, seria interessante que outros profissionais docentes passassem a fazer uso da pesquisa-ação como parte de sua prática pedagógica e a publicar os resultados alcançados. Tal prática certamente trará contribuição para o processo ensino/aprendizagem, especialmente no que diz respeito à percepção do fenômeno da intertextualidade por parte de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C; LOBO-SOUZA, A. C. **Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP e Hucitec, 1988.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, P. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Moderna, 2010.

BARROS, D. L. P de; FIORIN, J. L (orgs). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. Editora Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CERQUEIRA; D. de C da S. **Leitura e produção intertextual: inserção do texto em sala de aula**. Feira de Santana, vol. 03, nº04, jan/junho de 2012.

EBERT, S.L.F.P; DOMINGUES, C.L.M.K. **Práticas de letramento na educação infantil**. II Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança. 2009

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [S.l.]: Saraiva, 2006.

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, A. C. R. de. **O desenvolvimento do conceito de intertextualidade**. Revista dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras UFF, 2011.

KOCH, I. G.V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____.BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. **Introdução à semánsise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PAULINO, G; WALTY, I; CURY, M. Z. **Intertextualidades – Teoria e Prática**. São Paulo: Formato, 2005.

QUINTAL, L. da C. **O processo de leitura a partir da intertextualidade em a turma da Mônica**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

ROSTAND, E. **Cyrano de Bergerac**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1993.

SANTOS, N. dos. **O significado do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo escrito em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, 2014.

SOARES, M. **A Importância da leitura no mundo contemporâneo**. Rev. Ozarfaxinais, nº16, 2010 [http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura .pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura.pdf)

RECHDAN, M. L. de A. **Dialogismo Ou Polifonia?** <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005, p. 443-466. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 02/09/2015.

CYRANO de Bergerac. Direção: Jean-Paul Rappeneau. País de origem: França, 1990. AVI (137 minutos). Qualidade DVD Rip. Estúdio Spectra Filmes. Legendado Português.

