



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ângela Cristina Rodrigues de Castro

**Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma
perspectiva dialógica para o livro didático de português**

Rio de Janeiro

2013

Ângela Cristina Rodrigues de Castro

Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. André Crim Valente

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

C355 Castro, Ângela Cristina Rodrigues de.
Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português / Ângela Cristina Rodrigues de Castro. – 2013. 258 f.: il.

Orientador: André Crim Valente.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Análise do discurso – Teses. 2. Intertextualidade – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 5. Leitura - Teses. 6. Análise do discurso - Teses. 7. Análise linguística (Linguística) – Teses. I. Valente, André Crim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:82.085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ângela Cristina Rodrigues de Castro

Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental : uma perspectiva dialógica para o livro didático de português

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 11 de novembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. André Crim Valente (Orientador)

Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. José Carlos Santos de Azeredo

Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Beatriz dos Santos Feres

Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Lygia Maria Gonçalves Trouche

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte da minha inspiração
Aos meus pais, Amândio (*in memoriam*) e Ângela, por tudo o que me ensinaram.
Aos meus alunos, de ontem e de hoje, que marcam presença constante em meus diálogos.

AGRADECIMENTOS

Esta tese fala de construção social, de diálogo e de interlocução e sem eles nada teria sido escrito. Sou grata àqueles que contribuíram para a realização do meu trabalho.

Aos meus pais, Amândio (*in memoriam*) e Ângela, grandes cúmplices e incentivadores de meu aprendizado acadêmico, e, em especial, à minha mãe, pela presença constante, pela paciência e por ter proporcionado inúmeras xícaras de café e biscoitinhos enquanto escrevia.

Ao Prof. André Crim Valente, meu estimado orientador, pelo exemplo de profissionalismo, de respeito, por ter me olhado sempre como uma profissional como ele, com menos experiência apenas, pelo ombro amigo e pelas sábias palavras nos momentos de tensão e aflição. Nossos diálogos farão muita falta.

À Prof^a. Maria Teresa Gonçalves Pereira, minha imensa gratidão pela amizade, por seu olhar atento para a minha pesquisa, desde a entrevista no processo seletivo para o Doutorado e por suas valiosas observações, por ocasião do Exame de Qualificação.

À Prof^a. Beatriz dos Santos Feres por ter apostado em mim e em minha pesquisa desde o início, quando era só um projeto de tese, assim como pelas valiosas observações, por ocasião do Exame de Qualificação.

À Prof^a e amiga Denise Salim Santos, pela amizade, pelas gargalhadas, pelos almoços juntas, pelas leituras críticas e por me ensinar a dar valor à “cereja do bolo”.

À toda a Equipe Docente do Instituto de Letras da UERJ, em especial ao José Carlos Santos de Azeredo, ao Claudio Cezar Henriques, à Tânia Saliés, à Maria Teresa Tedesco e ao Flávio Barbosa pelos grandes ensinamentos e pelas inúmeras possibilidades que me abriram.

À Claudia Pires Medeiros Bastos, por sua amizade, gentileza, apoio e suporte constantes, extremamente importantes para que eu, uma “estranha no ninho”, tornasse-me uma autêntica uerjiana. À Tânia Saldanha Machado Lopes e ao Luiz Roberto Souza Silva, pela amizade, pelas boas gargalhadas e por terem estado sempre dispostos a ajudar.

À Paula dos Santos Dames, pela amizade, pela disponibilidade para ler meus artigos e minha tese e pelos diálogos sempre estimulantes. À Joseane Teixeira Xavier Guedes, à Suely Shibao, à Simone Caires Côrtes, à Valéria Tiotônio, à Marina Loureiro, à Alessandra Martins, amigas fiéis e grande incentivadoras.

Aos amigos que conquistei durante esta jornada de três anos e meio no Doutorado: André Conforte, Ana Lúcia Poltronieri, Charleston Chaves, Ana Malfacini, Eleone Assis, Fábio André Cardoso Coelho, Viviane Godoi, Tereza Machado e Fátima Valentim.

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

Clarice Lispector

RESUMO

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. *Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O estudo ora desenvolvido parte do pressuposto segundo o qual o texto é entendido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, segundo uma concepção dialógica do texto (BAKHTIN, 1992). Nos dias atuais, os livros didáticos continuam, em muitas das salas de aula brasileiras, a ditar os procedimentos de ensino (MESERANI, 2001 e MARCUSCHI apud DIONÍSIO; BEZERRA, 2005) e entende-se que a articulação das atividades de trabalho com textos, encontradas em tais materiais para o Ensino Fundamental (EF), a recursos como a intertextualidade e a interdiscursividade, importantes para a construção da textualidade e para a produção de sentidos, configura-se como um tema de pesquisa relevante. Assim, nessa investigação analisam-se a) as instruções metodológicas presentes no *Manual do Professor* e b) as atividades de produção e recepção textual retiradas de duas coleções de livro didático de Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Tal investigação prioriza o aspecto qualitativo, a natureza analítico-descritiva e o caráter interpretativista de pesquisa e visa a trazer novas referências para pesquisas em Língua Portuguesa no nível estudado, estabelecendo um diálogo com as práticas de ensino de leitura e escrita na escola, além de permitir uma análise crítica da forma como o livro didático é utilizado em sala. A análise apoia-se, principalmente, na Semiologia, uma vertente da Análise de Discurso Francesa (ADF), que constitui um olhar sobre o discurso, entendido como um processo interativo em uma determinada situação, resultante de um “contrato” (CHARAUDEAU, 2008) atribuído por um determinado grupo social, em uma dada situação sociointerativa. Considerando-se a análise dos LDP, observa-se a pouca ênfase que os autores dão ao papel da intertextualidade como recurso coesivo, tendo em vista a coerência textual, e como modo de manifestação da argumentatividade inerente a qualquer texto; da mesma forma, em relação à interdiscursividade, ressalta-se a falta de menção aos pressupostos discursivos e aos outros índices de polifonia, assim como à ironia, nas atividades de leitura e de produção escrita.

Palavras-chave: Interdiscursividade. Intertextualidade. Livro Didático de Português. Ensino Fundamental. Leitura. Produção escrita.

ABSTRACT

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. *Intertextuality e interdiscursivity in Junior High School: a dialogical perspective to the Portuguese textbook*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

It is an assumption herein that any text is the place of constitution and interaction of social subjects, an event in which converge linguistic, cognitive and social actions, according to a dialogical conception of text (BAKHTIN, 1992). Nowadays, textbooks still prescribe teaching procedures in many Brazilian classrooms (MESERANI, 2001; MARCUSCHI apud DIONÍSIO; BEZERRA, 2005) and it is understood herein that the articulation of activities related to texts, found in those materials designed for Junior High students, to linguistic-discursive resources such as intertextuality and interdiscursivity, is necessary to the construction of textuality and meaning and it can be considered a relevant research topic. Thus, we analyze: a) the methodological instructions present in the Teacher's Manual and b) reading and writing activities extracted from two collections of textbooks, designed for Junior High school (6th to 9th grades). This investigation highlights the qualitative aspect, the analytical-descriptive nature and the interpretive character of research and aims to bring new references to descriptive research on Portuguese language, in the studied school level, establishing a dialogue with the teaching approaches of reading and writing in school, besides enabling a critical analysis of how Portuguese textbooks are used in class. The analysis is theoretically supported by Semiolinguistic, a development of the French Discourse Analysis (FDA), which focuses on discourse as an interactive process, existing in a specific context, resulting from a “contract” (CHARAUDEAU, 2008), assumed by a particular social group, in a given social-interactive situation. Considering the analysis of the textbooks, it is highlighted the little emphasis given to the role of intertextuality as a cohesive resource, also helping in the construction of textual coherence, and as a way of manifesting the argumentative dimension in any text; in the same way, in relation to the interdiscursivity, it is highlighted the lack of reference to the discursive presuppositions and other markers of polyphony, as well as to irony, in reading and writing activities, in the textbooks investigated.

Keywords: Interdiscursivity. Intertextuality. Portuguese Textbooks. Junior High School.

Reading. Writing.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	EMBASAMENTO TEÓRICO.....	17
1.1	A perspectiva dialógica do discurso: Bakhtin.....	17
1.2	Pressupostos em Análise do Discurso: Semiologia.....	20
1.3	Relação entre o pensamento de Bakhtin e a Análise Semiológica do Discurso.....	24
2	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
2.1	As origens do Livro Didático de Língua Portuguesa.....	26
2.2	O papel do Livro Didático na aula de Língua Portuguesa.....	31
3	TEXTO, DISCURSO E IDEOLOGIA: INTERDISCURSIVIDADE E INTERTEXTUALIDADE	34
3.1	Texto e Discurso.....	35
3.2	Ideologia.....	37
3.3	A interdiscursividade.....	41
3.3.1	<u>Índices de polifonia.....</u>	48
3.3.1.1	Operadores argumentativos.....	51
3.3.1.2	Pressupostos e marcadores de pressuposição.....	51
3.3.1.3	O futuro do pretérito como metáfora temporal.....	54
3.3.1.4	As aspas.....	54
3.3.2	<u>A ironia.....</u>	59
3.4	A intertextualidade.....	60
3.4.1	<u>Os fatores de textualidade – Beaugrande e Dressler.....</u>	61
3.4.2	<u>O conceito de intertextualidade.....</u>	62

3.4.3	<u>A intertextualidade como instrumento de coesão e coerência</u>	69
3.4.4	<u>A intertextualidade como modo de argumentar</u>	79
4	METODOLOGIA	84
4.1	Constituição do <i>corpus</i>	84
4.2	Procedimentos de análise	86
5	A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	88
5.1	A organização dos livros didáticos e sua base teórica	88
5.1.1	<u>Coleção Didática <i>Todos os textos</i></u>	88
5.1.2	<u>Coleção Didática <i>A aventura da linguagem</i></u>	114
5.2	A análise das atividades de leitura e escrita	127
5.2.1	<u>Análise 1</u>	128
5.2.2	<u>Análise 2</u>	133
5.2.3	<u>Análise 3</u>	143
5.2.4	<u>Análise 4</u>	151
5.2.5	<u>Análise 5</u>	154
5.2.6	<u>Análise 6</u>	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	167
	ANEXO A – “Apresentação” da Coleção <i>Todos os textos</i>	176
	ANEXO B – <i>Manual do Professor</i> da Coleção <i>Todos os textos</i>	177
	ANEXO C – “Sumário” da Coleção <i>Todos os textos</i> , volume 1 – 6º ano.....	189
	ANEXO D – “Sumário” da Coleção <i>Todos os textos</i> , volume 2 – 7º ano.....	192
	ANEXO E – “Sumário” da Coleção <i>Todos os textos</i> , volume 3 – 8º ano.....	195
	ANEXO F – “Sumário” da Coleção <i>Todos os textos</i> , volume 4 – 9º ano.....	198

ANEXO G – “Apresentação” da Coleção <i>A aventura da linguagem</i>	201
ANEXO H – <i>Manual do Professor</i> da Coleção <i>A aventura da linguagem</i>	202
ANEXO I – “Sumário” da Coleção <i>A aventura da linguagem</i> , volume 6 – 6º ano	234
ANEXO J – “Sumário” da Coleção <i>A aventura da linguagem</i> , volume 7 – 7º ano	240
ANEXO K – “Sumário” da Coleção <i>A aventura da linguagem</i> , volume 8 – 8º ano	246
ANEXO L – “Sumário” da Coleção <i>A aventura da linguagem</i> , volume 9 – 9º ano	252
ANEXO M – E-mail enviado pelo Professor Doutor Luiz Carlos Travaglia...	258

INTRODUÇÃO

[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se assume, se define perante o mundo e perante os outros homens e continuamente atua sobre eles.

Fernanda Irene Fonseca

O estudo ora desenvolvido parte do pressuposto segundo o qual o *texto* é entendido como *o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*. Nesta concepção dialógica do texto, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve constituem *sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto*.

Para que o texto seja considerado como tal, ele carrega um conjunto de características – a *textualidade*, conceito apresentado por Beaugrande e Dressler, em 1981, que definiram e destacaram os sete princípios da textualidade, a saber: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, intertextualidade e a situacionalidade. Esses elementos a que se sujeitam quaisquer textos encontram alicerce em três outros princípios que regulam a comunicação textual: a eficácia, a efetividade e a adequação (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, p. 11).

No processo dialógico da constituição da escrita e da leitura, é possível observar alguns elementos em comum, como a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, inclusive sobre o(s) interlocutor(es); o equilíbrio entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, considerando-se o compartilhamento de informações com o leitor/interlocutor; a escolha e a revisão dos conhecimentos (linguístico, enciclopédico, de textos/gêneros, interacionais) que contribuem para a tessitura do texto, pensando no objetivo a ser alcançado e na interação que se pretender estabelecer com seu(s) interlocutor(es).

Entretanto, ao se considerar todo o processo dialógico da constituição da escrita e da leitura, dois conceitos-chave se interpõem: o de intertextualidade e o de interdiscursividade. Ambos dizem respeito a uma heterogeneidade, à presença do Outro, de tal forma que exigem a participação ativa tanto do leitor quanto do produtor textual, visto que, no processo de elaboração do sentido, eles devem ser capazes de perceber e discernir as relações que um referido texto estabelece com outros (a intertextualidade) e de dar conta do saber discursivo

que torna possível o dizer (a interdiscursividade). Estes fenômenos constituem o foco da análise crítica ora desenvolvida.

O que significa, todavia, pensar a escrita e a leitura a partir desta perspectiva?

Significa compreender que um texto é sempre produzido em resposta a outro texto, que a escrita é, portanto, “uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente, dependendo do propósito da comunicação” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 44).

Significa compreender que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza não somente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também em um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A aprendizagem na escola, em qualquer área de conhecimento, está fundamentada na leitura e uma questão fundamental para o ensino vem a ser como ensinar a criança a compreender a diversidade de textos a sua volta. Feres (2006, p. 10) afirma que é preciso “ensinar a ler e a escrever, com autonomia e autoridade, como um dos requisitos para que se forme um cidadão completo, apto para atuar socialmente e modificar a realidade”.

Tal afirmação ganha muito peso considerando-se que o uso da língua prevê uma comunicação que se realiza sob a forma de textos e que a eficácia do ato comunicativo se deve à adequada elaboração textual e que a leitura (assim como a escrita) é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si e que obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Para realizar a sua função de ensinar a leitura e a escrita, a escola sempre teve como grande parceiro o Livro Didático (doravante, LD) – ele constitui um dos (mais importantes e mais utilizados) instrumentos do professor em sala de aula e a referência (e fonte) mais próxima do aluno, na maioria das vezes, para o contato com os textos escritos que precedem os seus. Seu papel é tão marcante que, conforme afirma Bezerra (2005, p. 35), “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP [Livro Didático de Português]: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos”.

Embora existam hoje muitos outros recursos (tecnológicos), às vezes até mais atraentes para práticas de ensino e aprendizagem, os livros didáticos ainda continuam, em muitas das salas de aula pelo Brasil afora, a ditar os procedimentos de ensino; nessa constatação, encontrei a justificativa para o estudo descritivo que aqui se apresenta.

Considerando-se o *status quo* do livro didático (MESERANI, 2001; MARCUSCHI 2005), assim como a relevância da intertextualidade e da interdiscursividade para a compreensão e produção textual, entendo que o estudo da articulação desses dois recursos às atividades de

trabalho com textos no Ensino Fundamental (EF) configura-se como um tema de pesquisa relevante.

A escolha pela descrição e análise crítica de atividades de produção escrita e leitura do Livro Didático de Ensino Fundamental (EF) deve-se ao fato de, durante toda a minha vida profissional como docente, ter observado, neste nível de ensino, a desvinculação, no trabalho com textos, visando à construção da textualidade e à produção de sentidos, de recursos como a intertextualidade e a interdiscursividade, os mesmos reservados apenas para o trabalho com textos literários no Ensino Médio.

Conforme afirma Oliveira (2010, p. 89), tradicionalmente, “os professores de português abordam os elementos linguístico-semânticos em sala de aula, mas tendem a não levar em conta os elementos pragmáticos. Entretanto, esses elementos são fundamentais para a construção das habilidades de leitura e escrita dos estudantes”.

Dessa forma, defendo a posição de que o reconhecimento e a utilização da intertextualidade e da interdiscursividade, desde a passagem do educando pelo EF, possibilitarão a formação de leitores mais proficientes e de produtores de texto mais eficientes, visto que constituem recursos linguístico-discursivos de largo emprego na compreensão da mensagem, de seu domínio e de suas condições de produção, assim como também podem servir como recursos para sustentar a argumentatividade e a criatividade.

Conforme observa Bazerman (2007, p. 92):

Escrevemos em resposta à escrita precedente e, enquanto escritores, usamos os recursos produzidos por escritores precedentes. Quando lemos, utilizamos o conhecimento e a experiência de textos que havíamos lido antes para construirmos os sentidos do novo texto e, enquanto leitores, observamos os textos que o escritor invoca direta e indiretamente. Nossa leitura e nossa escrita dialogam entre si à medida que escrevemos, em resposta direta e indireta ao que havíamos lido anteriormente; e lemos relacionando as ideias que havíamos articulado em nossa própria escrita.

Partindo de tal perspectiva, há que se perguntar: é possível, no trabalho com o estudo do texto, desvincular-se do reconhecimento dos intertextos e interdiscursos? É possível vincular a intertextualidade apenas ao trabalho com textos literários?

Considero negativa a resposta às perguntas acima e isso me leva a colocar a questão principal do estudo: *A intertextualidade e a interdiscursividade, como recursos relacionados à construção da textualidade e do sentido, são trabalhadas no Ensino Fundamental?*

A partir da pergunta principal, formulo outros questionamentos para suporte à investigação: Qual a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com textos no livro didático de Língua Portuguesa? As propostas de atividades de recepção e produção do texto preveem a consideração das práticas dialógicas de construção do sentido nos textos?

O estudo analisa atividades com textos presentes em duas coleções de livro didático de Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), ambos utilizados na instituição escolar em que trabalho no ano de 2011 - a série *Todos os textos - ed. reformulada*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual (doravante, Coleção 1) e a série *A aventura da linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia, Maura Alves de Freitas Rocha e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes, da Editora Dimensão (doravante, Coleção 2).

Busco compreender a concepção de linguagem que embasa tais materiais e as estratégias e os elementos considerados na contemplação da intertextualidade e da interdiscursividade como elementos constituintes do processo de construção de sentidos em atividades de compreensão e produção textual.

Nesse processo, analiso as instruções metodológicas presentes no *Manual do Professor*, a organização dos livros e as propostas de atividades de recepção e produção escrita, relacionando-as às orientações metodológicas e teóricas apresentadas.

Para o desenvolvimento da descrição proposta, busco suporte, principalmente, em uma linha teórica de estudo da linguagem e do texto denominada Semiologia, uma vertente da Análise de Discurso Francesa (ADF) que estabelece um diálogo com a Linguística Textual (LT), a Pragmática, a Semiótica, a Semântica. Ela constitui um olhar sobre o discurso, entendido como um processo interativo em uma determinada situação, resultante de um “contrato” (CHARAUDEAU, 2008) atribuído por um determinado grupo social, em uma dada situação sociointerativa.

Esta investigação prioriza o aspecto qualitativo, a natureza analítico-descritiva e o caráter interpretativista de pesquisa e visa a trazer novas referências para estudos em Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental, estabelecendo um diálogo com as práticas de ensino de leitura e escrita na escola; dessarte, ela possibilita que se faça uma análise crítica da forma como o livro didático é utilizado em sala, da ideologia que tem inerente a si.

Deixo clara a posição de que a análise apresentada, não obstante um tema muito propício a uma abordagem na linha de ensino, insere-se na linha de descrição e que a abordagem do tema manterá tal espírito.

Para fins de organização, a pesquisa foi ordenada em um capítulo de Introdução e mais cinco capítulos, além da Conclusão e das Referências Bibliográficas.

No Capítulo 1, “Embasamento Teórico”, apresento as duas perspectivas teóricas que compõem o alicerce da investigação – a perspectiva dialógica do discurso preconizada por Bakhtin e a vertente da Análise do Discurso (doravante, AD) denominada Semiologia (doravante, ASD), teoria desenvolvida por Patrick Charaudeau e apresentada nos anos 1980.

Ressalto o fato de que a vertente semiolinguística será seguida sem o prejuízo de outras abordagens dentro da AD que venham a dialogar, a acrescentar, a somar com o estudo ora realizado. Finalmente, estabeleço a relação entre o pensamento de Bakhtin e a ASD, demonstrando, assim, como ambas compartilham de perspectiva semelhante para a compreensão dos fenômenos discursivos, justificando a escolha de tal instrumental teórico para compor a análise que se desenvolve.

No Capítulo 2, “O Livro Didático de Língua Portuguesa”, faço uma descrição das origens do Livro Didático, de sua relação ideológica com a Escola e com os Professores, além de descrever o papel do Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa.

No Capítulo 3, “Texto e Discurso: Intertextualidade e Interdiscursividade”, desenvolvo toda a conceituação pertinente aos dois recursos linguístico-discursivos, constituintes do texto e do discurso, foco deste estudo: a interdiscursividade e a intertextualidade. Início pela conceituação texto e discurso, estabelecendo os limites e as convergências entre estes dois conceitos, em uma dimensão dialógica, de acordo com uma perspectiva da análise do texto ligada às linhas do discurso.

Em seguida, conceituo ideologia, elemento inerente a qualquer produção humana, passando, então, a descrever toda a teoria que embasa o conceito e a natureza da interdiscursividade, relacionando-a com os índices de polifonia (os operadores argumentativos, os pressupostos e os marcadores de pressuposição, o futuro do pretérito e as aspas) e com a ironia, uma forma de interdiscursividade.

Continuo descrevendo toda a teoria que embasa o estudo da intertextualidade, iniciando por um relato sobre os fatores de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981), associando-os aos princípios que regulam a comunicação textual: a eficácia, a efetividade e a adequação. Na sequência, procedo à conceituação de intertextualidade e especifico sua função como instrumento de coesão e coerência e como modo de construção da argumentatividade.

Ressalto que, tendo em vista a relevância da descrição de tantos conceitos, optei pela utilização de itens do *corpus* para exemplificação/ilustração da parte que cabe a tais elementos conceituados nas atividades de uso da língua, em atividades de recepção e produção escrita.

No Capítulo 4, “Metodologia”, apresento a constituição de cada uma das duas coleções de livro didático e a forma como são analisados e abordados os pontos relevantes para a tese, ou seja, a articulação da intertextualidade e da interdiscursividade às atividades de trabalho com textos, tanto na recepção quanto na produção textual. Além disso, justifico a

escolha das duas coleções didáticas, caracterizando o contexto escolar em que foram utilizadas.

No Capítulo 5, “Análise do *corpus*”, apresento toda a análise realizada das duas coleções de Livro Didático de Português (doravante, LDP), organizando esta análise em duas partes: análise da organização do livro e de suas bases teóricas e análise das atividades de leitura e escrita. Na primeira parte, optei, novamente, por ressaltar alguns dos aspectos descritos por meio do exame dos itens do *corpus* de atividades das próprias coleções didáticas. Na segunda parte, o critério de organização dos itens da análise foi escolhido segundo um fio condutor da significância para o estudo, da recepção e da produção escritas, de tal forma que as análises viessem se complementar, facilitando a compreensão do leitor do presente estudo.

Nas “Considerações finais”, apresento os elementos observados na análise das duas coleções de livro didático, tanto na sua organização e fundamentação teórica quanto nas propostas de atividades de recepção e produção escrita, considerando todas as análises do *corpus*, tanto no Capítulo de análise quanto no Capítulo 3 precedente, propondo alguns encaminhamentos.

Finalmente, em relação às normas ortográficas adotadas no estudo, convém ressaltar que se mantêm na íntegra os textos de citações anteriores ao Novo Acordo Ortográfico, cuja obrigatoriedade ocorrerá a partir de 1º de janeiro de 2016.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Quanto mais difícil situar a origem da enunciação, mais plural é o texto.

Roland Barthes (1992, p. 73)

1.1 A perspectiva dialógica do discurso: Bakhtin

Na análise que proponho, parto da concepção de que qualquer texto, em uma perspectiva bakhtiniana, constitui um enunciado, um diálogo, entendido como “o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio” (CLARK e HOLQUIST, 2008).

Diante de tal perspectiva, há que se considerar o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido de todo o discurso, compreendendo a alteridade como definidora do ser humano, visto ser impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro, conforme assevera Brait (1997, p. 30).

Frisa-se, todavia, que a dialogicidade nas relações e nas produções humanas é uma pressuposição mais antiga do que se pode pensar e aparece na filosofia da linguagem desde o pensamento clássico, como em *Fedro*, de Platão, em que Sócrates, após ter ouvido o discurso de Lísias, mediante a indagação de Fedro sobre o motivo pelo qual tal discurso seria tão bom, responde:

Fedro — Diz-me quem são esses antigos, onde ouviste já um estilo superior a este que há pouco ouvimos?

Sócrates — Neste momento não estou em posição de os citar, mas uma coisa é certa: **a quem ouvi já coisa semelhante? Talvez à bela Safo — talvez ao sábio Anacreonte — talvez mesmo a qualquer outro escritor?** Sabes o que me leva a pensar nisto? Uma misteriosa plenitude de espírito concede-me, divino Fedro, a faculdade de sustentar o que antes afirmei, por palavras diferentes, mas não inferiores a essas que ouvimos! **Sei que tais ideias não poderiam ser inventadas por mim mesmo**, pois estou profundamente convicto da minha falta de competência para meter a mão nesses assuntos e, por isso, **julgo que foi noutras fontes que, ouvindo, me deixei encher pelos seus pensamentos, como um vaso! Todavia, uma inveterada preguiça mental não me deixa lembrar dessas fontes, nem das condições em que eu ouvi, nem das pessoas a quem as ouvi.** (grifo nosso) (PLATÃO, 1994, p. 33)

Cabe ressaltar, entretanto, que no reconhecimento da essencialidade dialógica do discurso, três aspectos devem ser considerados:

- 1) a socialidade é de essência intersubjetiva;

- 2) a palavra é ação;
- 3) o sujeito é feito do que ele não é.

Conforme Brait (1997, p.59), na origem dessa tríplice tomada de posição, é possível perceber a ideia de que “o reconhecimento do sujeito e do sentido são indispensáveis para a constituição de ambos. Vindo com a enunciação, a alteridade faz parte da unidade”. Conseqüentemente, o discurso é percebido como uma “construção híbrida”, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito – logo, tal concepção faz com que se considere que “o sujeito modifica o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas, e desse outro, localizado em seu interlocutor” (BRAIT, 1997, p.60), ou seja, que o mesmo sujeito não é a fonte primária do sentido. Quando falamos, não estamos agindo sós.

Logo, o dialogismo de Bakhtin fundamenta-se na negação da possibilidade do sujeito ser reconhecido fora do discurso que ele produz, discurso que somente é apreendido como uma propriedade das vozes¹ que enuncia. Em outras palavras, o homem, ao olhar para dentro de si mesmo, olha o outro nos olhos ou pelos olhos do outro (BAKHTIN, 1992).

Brait (1997, p.35) distingue, entretanto, dialogismo e polifonia, outro termo importante da teoria bakhtiniana, caracterizando esse último como “um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem”; em outras palavras, “o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conformem variem as estratégias discursivas empregadas”². Tanto a polifonia quanto a monofonia, no entanto, constituem efeitos de sentido, advindos de procedimentos discursivos, de discursos dialógicos.

No bojo desta teoria, considero também relevante a compreensão de que as palavras escolhidas para fazerem parte do projeto discursivo possuem em seu cerne traços que permitem a sua utilização, de acordo com determinado gênero, em dada situação. A escolha das palavras para certo contexto de utilização só ocorre porque já foram experimentadas antes em situações semelhantes por outros locutores, passando a se constituírem por meio de uma historicidade que evolui e de um acervo que se repete e se transforma em contextos mais ou menos estáveis.

¹ O termo “voz”, para Bakhtin, tem relação com a consciência do falante presente nos enunciados. Essa consciência reflete percepções de mundo, juízos e valores; ou seja, não é neutra.

² O monologismo constitui um discurso único, definitivo e uniforme; ele não permite que outros discursos que permeiam a prática discursiva sejam revelados, ocultando sob a aparência de um discurso único, de uma única voz.

De acordo com tal perspectiva, Bakhtin entende que qualquer “enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.279) - os gêneros discursivos ou textuais -, que dependem da “natureza comunicacional” da troca verbal.

Apresentam-se, então, duas categorias:

- a) “gêneros primários”: produções “naturais”, espontâneas, da vida cotidiana;
- b) “gêneros secundários”: produções “construídas”, institucionalizadas, produções elaboradas que derivam dos primários.

Essa categorização do discurso tem por base o conceito de *dialogismo* e também de *heterogeneidade constitutiva*, apresentado por Authier-Revuz (1990, p.32), o qual se refere à ordem dos processos reais de constituição de um discurso, correspondendo ao “isso fala” do discurso. Em ambos os conceitos, compreende-se que qualquer texto/enunciado é dominado pelo interdiscurso, é tecido dos discursos do outro. Claude DUCHET (1971 apud VIGNER E OTONI, 2002) observa que não existem textos ‘puros’.

Baseando-me na supracitada perspectiva, compreendo que a ideia do discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do pensamento bakhtiniano e fundamento de sua concepção de dialogismo, por tratar o discurso como um *eu* constituído por vozes de diferentes indivíduos (enunciadores).

Os enunciados nunca se encontram isolados, mas são sempre cercados de outros, constituem-se a partir de outros, com os quais concordam ou polemizam (CAVALCANTI, 2010, p.33). Logo, o ato de linguagem pode ser compreendido como um conjunto indefinido de vozes sociais, também conhecido como *heteroglossia* ou *plurilinguismo* (FARACO, 2009, p.59), as quais dialogam entre si continuamente de maneira multiforme, enredadas em uma cadeia responsiva, ou seja:

[...] os enunciados, ao mesmo tempo [em] que respondem ao já dito [...], provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. — “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo. (grifo do autor) (Ibid., p. 58-59)

Ressalta-se, contudo, que estas relações dialógicas não coincidem com as relações presentes nas réplicas do diálogo tomado na sua concepção concreta, real, cotidiana, visto serem as relações dialógicas muito mais amplas, mais variadas e mais complexas, conforme o próprio filósofo da linguagem afirmava em “O problema do texto” (BAKHTIN, 1992, p. 54).

1.2 Pressupostos em Análise do Discurso – a Semiologia

Sob o título de Análise do Discurso (AD), uma complexa trama de teorias criadas no século XX trouxe à tona o conceito de significação social da linguagem por meio do exame de diferentes atos de comunicação humana. Conforme informa Orlandi (2001, p. 15), a Análise do Discurso trata do discurso e busca compreender a língua fazendo sentido, “enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”, ou seja, relacionando a linguagem a sua exterioridade.

Uma vez que para a realização da investigação adotei a vertente da Análise do Discurso denominada Semiologia como principal referente teórico, passo a descrever alguns de seus pressupostos que farão parte do instrumental utilizado. Ressalto, contudo, que não me fixarei em debates teóricos sobre os conceitos relacionados à referida área de estudo, visto ser esta uma investigação em Língua Portuguesa que considera referenciais teóricos linguístico-discursivos como instrumentos de análise.

A Semiologia, teoria desenvolvida por Patrick Charaudeau³ e apresentada em 1983, por meio da divulgação do livro *Language et Discours*, constitui, no Rio de Janeiro, a linha de pesquisa do CIAD (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso), grupo que reúne professores e alunos de três renomadas universidades públicas: UERJ, UFRJ e UFF. Segundo o próprio autor, a proposição da Semiologia como “uma Nova Análise do Discurso”, conquanto existam várias linhas de análise do discurso, justifica-se a fim de “situar-nos entre esses diferentes polos, num projeto global que tenta ligar os fatos da linguagem entre si segundo sua dimensão linguística, psicológica e sociológica” (CHARAUDEAU, 1996, p. 5).

Charaudeau (2008, p. 21) afirma que uma análise semiológica do discurso é Semiótica porque “se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade”, a qual depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dele possíveis significantes, e

³ Em sua tese *Les Conditions linguistiques d'une analyse du discours*, orientada por Bernard Pottiers e defendida em 1977, na Universidade de Paris IV, buscava refletir sobre “as condições linguísticas de uma análise do discurso”, e não definir o que seria a Análise do Discurso (AD) em si. Diz Machado (2008, p. 177) que o emprego de “uma” ligado ao sintagma “análise do discurso” comprova a consciência do autor de que “a análise do discurso (doravante AD) pertence a um amplo domínio onde existem teorias que precederam às lançadas em sua tese e outras que surgiriam depois dela”.

que é Linguística porque “o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros”.

O pesquisador compreende que a linguagem comporta uma dimensão cognitiva, uma dimensão social e psico-social e uma dimensão semiótica, tornando-a multidimensional. A linguagem é entendida como veículo social de comunicação e, o discurso, como um “jogo comunicativo”, havendo, na produção dos atos de linguagem, um propósito de “agir sobre o outro”; nos termos de Charaudeau, a linguagem em ação (ou seja, o discurso) é um fenômeno comunicativo por excelência e, esse conceito, embasa toda a sua teoria semiolinguística.

Tal vertente da AD, fundamentada em estudos de ordem semiótica e linguística (CHARAUDEAU, 2008), organiza-se como um ramo transdisciplinar do conhecimento que estabelece um diálogo com a Linguística Textual (LT), a Pragmática, a Semiótica e a Semântica, e cujos conceitos pilares são o contrato comunicativo, atribuído por um determinado grupo social, em dada situação sociointerativa; os sujeitos discursivos e seus projetos de comunicação; os tipos de texto e os modos de organização do discurso, além do foco na tríplice competência da linguagem – a situacional, a semiolinguística e a discursiva, constituindo todas estas competências a competência languageira.

Para o autor (CHARAUDEAU, 2001, s/p), a

construção do sentido mediante qualquer ato de linguagem, parte de um sujeito que se dirige a outro sujeito, em uma situação de intercâmbio específica, que sobredetermina parcialmente a escolha dos recursos de linguagem que pode usar.⁴

Charaudeau afirma que os atos discursivos ou atos de linguagem têm dupla dimensão ou duplo valor – o explícito e o implícito – todavia dissociáveis.

Na dimensão explícita, ocorre no ato de linguagem “*um jogo de reconhecimento morfossemântico* construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 25). Em tal dimensão, é possível observar a atuação de articulações paradigmática e sintagmática, visando à estruturação do material linguístico.

Na dimensão implícita, ocorre, no ato de linguagem, “um jogo de remissões constantes a alguma coisa além do enunciado explícito, que se encontra antes e depois do ato de proferição da fala” (CHARAUDEAU, 2008, p. 25) – na verdade, nessa dimensão, o processo de construção da significação se apresenta numa totalidade discursiva tal que faz

⁴ O texto em língua estrangeira é: “La construcción del sentido, mediante cualquier acto de lenguaje, procede de un sujeto que se dirige a otro sujeto, dentro de una situación de intercambio específica, que sobredetermina parcialmente la elección de los recursos de lenguaje que pueda usar”.

com que a linguagem seja remetida a si mesma como condição de realização dos signos. Assim, eles não significam por si mesmos, mas pela totalidade discursiva que os ultrapassa.

Na dimensão implícita, consideram-se as intenções do sujeito falante e as circunstâncias de produção do discurso. Dessa forma, compreende-se que a significação não pode ser avaliada de forma distanciada da situação de comunicação, visto que os enunciados apenas são interpretados a partir do uso.

Assim, uma vez que a significação de um ato de linguagem está diretamente relacionada às circunstâncias do discurso, ou circunstâncias de produção/interpretação, nas quais se insere, cabe tornar clara a conceituação destas circunstâncias como *o conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem*, incluindo: a) os saberes supostos a respeito do mundo (as práticas sociais partilhadas) e b) os saberes supostos sobre os pontos de vista recíprocos dos protagonistas do ato de linguagem (os filtros construtores do sentido).

Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 132), o **contrato de comunicação** é

o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja sua forma – oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva). É o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (*identidade*), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (*finalidade*), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (*propósito*) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (*circunstâncias*).

Tais contratos pressupõem que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Toda situação de comunicação depende, portanto, de um contrato (normalmente implícito) constituído pelos seguintes elementos: a finalidade do ato de comunicação; a identidade dos parceiros e os dados relacionados com as circunstâncias materiais nas quais se realiza o ato de comunicação.

Dessa forma, é possível compreender que a concepção de ato de linguagem proposta (CHARAUDEAU, 2008, p. 44) é a de um encontro dialético entre dois processos:

- o de Produção, criado por EU e dirigido a um TU-destinatário;
- o de Interpretação, criado por um TU²-interpretante, que constrói uma imagem do EU' do locutor.

Cabe ressaltar, conforme assevera Freitas (2009, p. 191), que Charaudeau

coloca em evidência a assimetria entre os processos de produção e interpretação da mensagem, na medida em que vê o TU não como um simples receptor, mas sim como um sujeito que elabora uma interpretação em função do ponto de vista que ele tem sobre as circunstâncias do discurso e sobre o EU. O EU, por sua vez,

descobrimos que o TU-interpretante não é o mesmo que ele imagina, descobre-se como um outro EU, sujeito falante fabricado pelo TU-interpretante.

Tal posicionamento leva à necessidade de tornar claro o conceito de *ethos* discursivo, que vem a ser a imagem de si que o locutor constrói, no seu discurso, para exercitar uma influência sobre seu alocutário. Na visão de Maingueneau (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p.221), a imagem discursiva de si “é, assim, ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura”, mantendo “relação estreita com a *imagem prévia* que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem” (grifo dos autores).

Assim, em uma situação de comunicação, evidenciam-se os seguintes sujeitos:

- **Sujeito Comunicante (EU-c)**, ser físico que articula a estrutura primária do texto a se comunicar;
- **Sujeito Enunciador/Enunciante (EU-e)**, representação do sujeito comunicante, construída pelo EU-c, que surge no mundo das palavras, e que corresponde à representação de si que pretende transmitir ao TU-d, conforme seu *ethos*;
- **Sujeito Destinatário (TU-d)**, interlocutor do mundo das palavras, idealizado pelo EU-c, para a qual a mensagem do EU-c e do EU-e foi preparada;
- **Sujeito Interpretante (TU-i)**, personificação do sujeito destinatário que surge no mundo físico, fora da encenação discursiva e que faz uma leitura da mensagem encaminhada para o TU-d, conforme o seu *ethos*.

Como “todo ato de linguagem veicula, através de sua expectativa discursiva, um saber sobre as representações linguísticas das práticas sociais dos protagonistas da linguagem” (CHARAUDEAU, 2008, p.37), tal concepção de ato de linguagem proposta baseia-se, primeiro, na percepção dos protagonistas, indivíduos comunicantes que se desdobram em diversos sujeitos, e, segundo, nas circunstâncias de discurso, as quais envolvem EU e TU. Os conhecimentos compartilhados a respeito dessas condições de produção representam um “contrato de comunicação”, determinado por circunstâncias de ordem socioinstitucional, o qual servirá de subsídio para as trocas linguísticas.

Assim sendo, na análise de qualquer ato discursivo, importa observar os “*possíveis interpretativos* que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 63). Logo, agregado à consideração das circunstâncias de produção do discurso, o contrato comunicativo apresenta como elemento importante para este estudo a consideração da perspectiva semiolinguística, visto

que parte do pressuposto de que qualquer texto deva ser compreendido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, segundo uma perspectiva dialógica do texto.

Finalmente, cabe ressaltar, como já informado anteriormente na introdução, que a vertente semiolinguística será seguida sem o prejuízo de outras abordagens dentro da AD, da Linguística Textual (doravante, LT) ou de qualquer outro ramo de estudo linguístico-discursivo, as quais venham a dialogar e a somar com o estudo ora realizado. Tal fato se explica pelo caráter transdisciplinar inerente à Semiolinguística.

Em 1994, num curso ministrado para um grupo de analistas do discurso, na UFMG, Charaudeau, segundo Machado (2008, p. 181), expôs que

[...] *teorias, grosso modo*, podem se dividir em “métodos” e “metodologias”. Os primeiros seriam formados pela reunião de conceitos, mais ou menos fixos, com existência já comprovada no campo das ciências da linguagem, tais como o Cognitivismo, a Pragmática, entre outros; já as metodologias poderiam ser consideradas em seus movimentos de “vai-e-vem”, movimentos estes efetuados entre o ou os métodos de trabalho e seus objetos. Metodologias não são nunca fechadas.

Em outras palavras, Charaudeau acredita que haja como estabelecer uma nova reflexão, no âmbito da linguística, sem, no entanto, deixar de colocá-la em contato com os conhecimentos já adquiridos por outras disciplinas ou áreas do conhecimento (MACHADO, 2008, p. 180).

1.3 Relação entre o pensamento de Bakhtin e a Análise Semiolinguística do Discurso

A fim de elucidar o fato de conjugar estas duas teorias como pressupostos teóricos da investigação, estabeleço a relação entre as duas, determinando, assim a razão da escolha.

É possível perceber na teoria de Charaudeau a influência bakhtiniana no conceito de produção discursiva ou enunciativa do homem, que leva à percepção do outro; de que todas as palavras, além das minhas próprias, são palavras do outro.

Charaudeau (2008, p. 15) demonstra tal influência ao afirmar que

a análise que produzimos não é mais do que um novo texto a respeito de um outro texto, que depende, por sua vez, de um outro texto, que depende, por sua vez, de um outro texto, etc. . O sujeito que faz a exegese jamais está seguro de falar pelo (no lugar do outro). *Ele nunca acabará com essa intertextualidade que se interpõe entre a linguagem e ele* (grifo do autor).

Tanto para Bakhtin quanto para Charaudeau, as palavras (concebidas como ação) pertencem ao indivíduo, embora não na sua totalidade, visto que pertencem também ao

“outro”, segundo um prisma dialógico, confundindo-se no contato com outros discursos, com outros pontos de vista, crenças, enfim, constituídas ideologicamente.

Esta influência se prolonga quando Charaudeau diz que o homem, ao agir via palavra, está *transformando o mundo a significar em mundo significado*, portanto, de forma ativa, atuando sobre o mundo, retomando o conceito bakhtiniano da (transform)ação do mundo por meio das palavras.

Um dos fundamentos da Semiologia tem por base a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin: locutor e interlocutor estão sempre em interação, participando de forma ativa da construção de sentido(s). Enfim, ambos os participantes da interação consideram que a importância do papel do outro na construção do enunciado, da interação e da instância de produção e recepção na elaboração e materialização dos enunciados.

Logo, tendo em vista a perspectiva de compreensão dos fenômenos discursivos, a perspectiva dialógica de Bakhtin, parece-me acertado considerar a Semiologia como a ramificação da Análise do Discurso mais adequada para servir de instrumental teórico de análise para o estudo que se desenvolve. Todavia, cabe ressaltar, mais uma vez, que a tese, no seu suporte teórico, não tem caráter de excludência, uma vez que a pesquisa é no Doutorado de Língua Portuguesa e busca dialogar, sem prejuízo da coerência, com teorias várias.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA

O espaço escolar está associado intrinsecamente à construção do livro didático [...].

Circe Bittencourt (2008, p. 16)

A Escola quase sempre contou com o Livro Didático (doravante, LD) para auxiliá-la no ensino de seus conteúdos, no ensino da leitura e da escrita: ele constitui um dos (mais importantes e mais utilizados) instrumentos do professor em sala de aula e a referência (e fonte) mais próxima que o aluno tem, na maioria das vezes, para o contato com os textos que precedem os seus.

Destarte, a aprendizagem na escola, em qualquer área de conhecimento, está fundamentada na leitura e, embora existam hoje muitos outros recursos e instrumentos ou tecnologias mais atraentes para práticas de ensino e aprendizagem, os livros didáticos ainda continuam, em muitas das salas de aula pelo Brasil afora, a ditar os procedimentos de ensino.

Assim, no presente capítulo, far-se-á uma síntese das origens do livro didático e, posteriormente, um relato sobre o papel do livro didático de Língua Portuguesa (doravante, LDP). Tais conteúdos são importantes para que se possam compreender os tipos de atividades didáticas de leitura e escrita que se apresentam em tais materiais didáticos e como eles influenciam no resultado da aprendizagem das referidas práticas.

2.1 As origens do Livro Didático

Até o surgimento dos primeiros livros didáticos no Brasil, que ocorre a partir do final do século XIX e início do século XX, crianças e adolescentes aprendiam por meio ou de cartas ou de livros de origem portuguesa, com pouca ou nenhuma relação com a realidade dos alunos brasileiros. O primeiro órgão brasileiro a legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro, data de 1929 e o Estado passa a ser responsável por um novo sistema educacional de caráter nacionalista e controlador.

Em 1930, devido à crise mundial que fez o valor da moeda nacional cair e subir o preço dos livros estrangeiros, o livro didático nacional passou a ter maior notabilidade (BATISTA, 2011). Foi também na mesma década que, no Brasil, com a Legislação criada em 1938, pelo Decreto Lei 1006, iniciou-se oficialmente a história do livro didático, com a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD.

Na época, o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica e o Estado caracterizado como censor no seu uso. Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-determinada, baseando-se na supracitada deliberação legal. (VERCEZE e SILVINO, 2008, p. 86)

O Livro Didático tem funções plurais: constitui “instrumento iniciático da leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural” (BITTENCOURT, 2008, p.9). E ele exerce íntima relação com o surgimento dos professores e da escola, de forma que o professor sempre foi considerado um profissional mal preparado. Bittencourt (2008, p.175) menciona que “vários relatórios de inspetores e diretores de instrução registraram uma política de fornecimento de materiais didáticos para as escolas e mais especificamente para compensar a precariedade da formação dos professores das escolas primárias”.

No caso dos professores da escola secundária do final do século XIX, início do século XX, o magistério caracterizava-se pela polivalência – dificilmente havia professores especializados em um única disciplina⁵. O livro didático era a provável fonte de conhecimento daqueles professores, não obstante se deva ressaltar que aqueles livros didáticos nasciam das anotações organizadas para as aulas. Em outras palavras, a organização dos livros didáticos não ocorreu desvinculada da prática e das necessidades de sala de aula, não constituíam simples adaptações de textos eruditos.

José Carlos de Azeredo (2007, p. 113), em seu artigo intitulado “Língua e texto: o livro didático de português nos anos de 1960 e 1970” relata que a

sociedade brasileira urbana viveu, no início dos anos 1960, uma fase de intensa efervescência política e cultural: jornalistas, poetas, políticos, cineastas, dramaturgos e músicos encontraram no povo oprimido o tema predileto de suas obras.[...] Na esfera socioeconômica, já se evidenciavam, desde os anos 1950, as conseqüências do desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, como o aumento da importância relativa das populações urbanas, a multiplicação de novas profissões, o crescimento da atividade industrial e a abertura de amplas perspectivas de mobilidade social vertical. As famílias da classe proletária encontram na escola

⁵ Segundo Bittencourt (2008, p. 180), “a especialização dos professores em uma única disciplina ocorreu em um processo longo, efetivando-se depois de 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia e a obrigatoriedade do curso secundário para chegar ao curso superior”. Excetuava-se, entretanto, nesse quadro, o Colégio Pedro II, com um sistema de admissão de professores mais rígido, no qual prezavam pela especialização do candidato ao Magistério.

secundária em expansão o caminho natural para a ascensão segundo esses novos padrões.

Com certeza, diante de tal quadro de transformações políticas, culturais e socioeconômicas, a instituição escolar e seus instrumentos sofreriam alterações, repensando conteúdos, estratégias e objetivos da escolarização, inclusive permitindo “a liberdade dos educadores – entre os quais se incluem os autores dos livros didáticos – para selecionar e seriar os conteúdos a serem ensinados” (AZEREDO, 2007, p. 114).

Conforme informa o supracitado autor, as mais amplamente utilizadas obras didáticas de Língua Portuguesa (de Adriano da Gama Kury, Domingos Paschoal Cegalla e Celso Cunha) produzidas, em um primeiro momento desta época, tinham os textos literários para as atividades de leitura que iniciavam as aulas – em geral, “a compreensão do texto dependeria tão-só de esclarecimentos relativos ao vocabulário, já que ao texto se seguia um pequeno glossário. Essas obras reservavam um amplo espaço à análise gramatical e ao ensino da respectiva nomenclatura, mediante descrição e exercícios” (AZEREDO, 2007, p. 115), segundo, contudo, diferentes critérios (ideológicos, metodológicos, filosóficos etc) para a seleção dos textos para compor os LDP.

O mesmo autor ressalta, todavia, o fato de que dois dos três autores, Adriano da Gama Kury e Celso Cunha, empenhavam-se “em sensibilizar o estudante para a pluralidade de usos literários da língua, em contraste com a concepção tradicional do ideal de pureza do idioma” (op. cit.).

Em um segundo momento dos anos 1960, na metade da década, ressalta-se o lançamento de obras que trouxeram, cada uma, contribuições para a visão de ensino de Língua Portuguesa (AZEREDO, 2007, p. 116-117): uma em que o conhecimento da língua deveria decorrer da leitura e comentário dos textos, segundo o viés adotado por João Ribeiro e Sousa da Silveira na Filologia, todavia destacando que tal estudo fosse feito pela observação e pela análise, nos textos, dos procedimentos estilísticos, entendidos como “recursos idiomáticos responsáveis pela ênfase expressiva que aumenta o rendimento informacional da mensagem” (o livro de Helena Godoy Britto, Manuel Cavalcânti Proença e da Maria da Glória Souza Pinto); outras em que a preocupação deveria ser por demonstrar que o rendimento expressivo advém da escolha e da combinação dos fatos gramaticais, do vocabulário e dos procedimentos enunciativos (o livro de autoria exclusiva de Maria da Glória Souza Pinto e as obras de Magda Soares e de Domício Proença Filho, em parceria com Maria Helena Duarte Marques).

Em outubro de 1967, a Lei nº 5327 criou a Fundação Nacional do Material Escolar – FENAME, que se tornaria responsável pela produção e distribuição do material didático. Essas tarefas foram assumidas em 1971 pelo Instituto Nacional do Livro – INL.

Segundo Bezerra (2005, p. 35), o modelo de livro didático que se tem hoje, em especial do Livro Didático de Português (LDP), com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações, se originou no fim dos anos de 1960, consolidando-se na década de 1970, período do início da expansão editorial desse tipo de livro e de redefinição das diretrizes do ensino da língua, pela lei 5692, de 1971, quando o Ensino Fundamental se tornou obrigatório, e quando a Língua Portuguesa passou a ser matéria nuclear de uma área de estudo – comunicação e expressão – formada ainda por Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, sendo a última de caráter opcional.

Conforme Azeredo (2007, p. 120), devido às modificações propostas pela nova lei, o conceito de língua passou pela “reformulação mais redutora” que já fora adotada: a língua “passou a ser abordada como simples instrumento de comunicação, e sua vitalidade começou a ser medida pelos efeitos que alcança na interação social”, e, inclusive, como consequência da “exaltação da face pragmática da vida social, bens simbólicos até então identificados como cultura clássica, cultura erudita e cultura popular confundiam-se na ampla categoria dos bens de consumo. Era a ascensão da cultura de massa ou indústria cultural, que vinha para ficar”.

Situam-se também nos anos 1970 a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a implantação da reforma universitária proposta pela Lei 5540, de 1968 e a acirrada discussão sobre o sistema de vestibular unificado implantado nos anos 1960, em especial sobre “estudos ligados às provas de redação, o desempenho lingüístico dos vestibulandos e flutuações de julgamento em provas de redação” (GATTI, 1992, p.87).

Nos anos 1980, conhecidos como a “década perdida”, o Brasil passa por uma grande recessão econômica e inflação galopante (FAUSTO, 2001). Em consequência disso, a escola sofre grandes mudanças, conquanto não tenham sido para melhor: controle federal na distribuição de verbas, nos critérios de distribuição de recursos, materiais etc. e política clientelista junto aos municípios brasileiros.

Acrescentam Freitas e Rodrigues (2008) que, em 1983, em substituição a vários programas de assistência do governo, incluindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Segundo as autoras, teria havido críticas a tal centralização da política assistencialista do governo, inclusive denúncias de não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a

pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Nessa época, porém, sugeriu-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

Em 19 de agosto de 1985, com a edição do decreto nº 91.542, inicia-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao PLIDEF, que vem a trazer em seu bojo diversas mudanças, como⁶:

- a indicação do livro didático pelos professores;
- a reutilização do livro didático⁷, com a consequente abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando a maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries (antigas duas primeiras séries do primário, agora Ensino Fundamental 1) das escolas públicas e comunitárias;
- o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

O Brasil somente teve um novo momento significativo na Educação a partir dos anos de 1990, quando, segundo Verceze e Silvino (2008), começou-se a assistir a caloroso e louvável debate e reflexão sobre o Ensino Fundamental: na verdade, sobre os livros didáticos para esse nível de escolaridade.

Nos anos de 1996 e 1997, com o objetivo declarado de contribuir para o aperfeiçoamento do livro didático, de forma que ele passasse ao *status* de instrumento auxiliar e não mais principal ou única referência do trabalho do professor, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série (antigo primário, atualmente 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1). Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos, e esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje.

Considerando-se os fatos apresentados, cabe fazer um relato sobre o papel do Livro Didático na aula de Língua Portuguesa.

⁶ Tal histórico sobre o PNLD pode ser encontrado em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

⁷ A referida modificação faz-se importante para a análise dos LDP que temos hoje, pois, devido ao *layout* necessário para que o LDP seja reutilizável, os alunos não encontram espaço nos livros para a realização das tarefas propostas, sendo necessária a cópia das atividades em seus cadernos, tornando, muitas vezes, a atividade penosa para esses alunos, assim como torna impossível a esses alunos manter os livros para consultas futuras. Além disso, acreditamos que tal aspecto seja limitador das propostas de atividade que se apresentam.

2.2 O papel do Livro Didático na aula de Língua Portuguesa

O entendimento de toda a história da criação do LD leva à compreensão do *status quo* desse material até hoje tão presente nas salas de aulas por todo o Brasil.

Ainda é possível observar como muitas das crenças (interdiscursos) compartilhada(o)s na atualidade advêm de práticas e princípios de dois séculos anteriores ao atual século XXI; é possível observar como a importância do Livro Didático na sala de aula é permeada pela historicidade, revelando-se um material controverso: ao mesmo tempo em que permite, de forma massificadora, o ensino da leitura e da escrita, pode vir a refrear estes mesmos professores e alunos nas suas pretensões – “[...] afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (CORACINI, 1999, p. 37).

Seu papel é tão marcante que, conforme afirma Bezerra (2005, p. 35), “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos”. Freitag (1997) chegou a afirmar em *O livro didático em questão* que ele não funciona em sala de aula como instrumento de trabalho auxiliar, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade⁸.

Mesmo quando os professores reconhecem que o livro didático em mãos não é o melhor material para ser adotado, muitas vezes ainda assim o escolhem, segundo Coracini (1999, p. 35), “por diversas razões: os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas”.

As razões podem estar relacionadas com outra característica importante relativa aos livros didáticos, desde sua criação – é a de que, embora ao professor tenha-se atribuído a responsabilidade pelo êxito da obra didática, ele sempre foi considerado como alguém a ser

⁸ Segundo afirma Geraldi (1997, p. 117), a escola “supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses”; contudo, a instituição foi incapaz de dar conta de tais idas e vindas por ser “adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, pretensamente científico”, e, por “ não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem” – e nesse contexto se insere o Livro Didático, como o verdadeiro “Salvador da Pátria”.

ensinado, passo a passo, nos mínimos detalhes, sobre o método que deveria utilizar em sala de aula (BITTENCOURT, 2008), criando-se, assim, uma dependência, do professor, em relação ao LD:

bastaria oferecer-lhe [ao professor] um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material (GERALDI, 1997, p. 117).

Desse princípio vem a existência do “Livro do Professor” ou “Manual do Professor” ou, mais modernamente, “Orientações Metodológicas”, que passou a ser distribuído junto com o livro do aluno ⁹. O professor enxerga-se como usuário do material, assim como os alunos, não como analista.

Penso que talvez seja essa a razão ideológica que leva alguns professores, nos dias atuais, a sentirem-se inseguros se não houver gabarito com respostas para as atividades ou um Manual do Professor – muitas vezes, na escolha do material utilizado pela instituição, tal aspecto assume peso significativo. É possível observar que, por conseguinte, em muitos casos, a relação do professor com o autor, via livro didático, é extremamente assimétrica, quase monológica, às vezes de submissão ¹⁰.

Nesta pesquisa de caráter crítico e descritivo, entretanto, compreende-se o LD não como um material autônomo, mas como um instrumento que para ser eficaz tem como condição *sine qua non* a mediação do professor. Não há como fazer com que qualquer instrumento de sala aula tenha comprovada eficácia se não há um professor informado, bem preparado e crítico para proceder à execução do planejamento de ensino, à utilização dos instrumentos de sala de aula, inclusive do LD.

Ademais, considerando-se o trabalho com textos na escola, um dos princípios segundo o qual se olha para as atividades de recepção e produção escrita, no presente estudo, é o de que o texto é entendido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, numa concepção dialógica de texto, no qual tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve constituem sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

⁹ Hoje em dia, é possível encontrar coleções em que existe uma versão do livro do aluno, para o professor, com as respostas impressas diretamente nas páginas com atividades, acompanhadas, às vezes, de alguma nota explicativa para o professor sobre a atividade, seus objetivos ou sobre algum aspecto que deva ser dominado pelo docente para a condução da atividade junto a sua turma.

¹⁰ O discurso expresso em alguns livros, no início do século XX, era a de que a ação do professor em sala de aula seria desprovida de qualquer conotação política, assumindo caráter neutro e objetivo diante dos alunos. Tal fato aumentava a assimetria na relação entre autor e professor, onde o primeiro sempre tinha preponderância.

Dessa forma, torna-se relevante ressaltar que o ensino, tanto da leitura quanto da escrita, deve partir da compreensão ativa, da interlocução, materializadas por situações didáticas de outra natureza: é necessário ter em mente práticas que levem ao raciocínio, ao pensamento crítico e às habilidades argumentativas, permitindo uma leitura crítica, transformadora, de desenvolvimento de potencialidades e capacitando o aluno a elaborar sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o e transformando-o na escrita.

A renovação em sua concepção traz como consequência a necessidade de um novo tratamento didático do texto, tanto do ponto de vista de leitura quanto do ponto de vista da escrita, se refletindo na organização das atividades no Livro Didático de Português (LDP). Como afirma Geraldi (1997, p. 170), há a necessidade de que, ao trabalharmos com o texto, façamos dele um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos.

Resulta daí a necessidade constante da análise crítica desse material didático, de como é utilizado na escola, de revisão das práticas e da ideologia que perpassa essas práticas. O estudo crítico e descritivo ora desenvolvido tem essa intenção.

3 TEXTO, DISCURSO E IDEOLOGIA: INTERDISCURSIVIDADE E INTERTEXTUALIDADE

É como se nos fosse oferecido um presente do mundo externo (por nossos antepassados, por aqueles que primeiro falam conosco), mas a capacidade de apreender o presente é nossa. Nesse sentido, as palavras ditas (e, mais tarde, as palavras lidas) não pertencem a nós nem aos nossos pais, aos nossos autores: elas ocupam um espaço de significado compartilhado [...].

Alberto Manguel (1997, p. 50)

Em *A questão da ideologia* (2002, p.117), Leandro Konder escreve:

Bakhtin [...] empenhou-se cada vez mais a fundo na fundamentação de sua idéia de que a polifonia está na própria essência da linguagem, concebida como um movimento incessante, de mão dupla, que depende do reconhecimento da condição de sujeito falante de um pelos outros, através de um fluxo permanente de perguntas e respostas.

Assim, consoante as orientações teóricas apresentadas no capítulo 1 desta tese, a linguagem (incluída aí a língua), de acordo com sua natureza dialógica, e em inter-relação com a ideologia, é o lugar a partir do qual o sujeito toma consciência de si mesmo e do fato de que depende necessariamente do outro, havendo uma precedência do social sobre o individual.

Diante da concepção bakhtiniana da linguagem, é possível reconhecer a existência de dois elementos muito importantes para o estudo ora desenvolvido, o **texto** e o **discurso**, cujos conceitos e princípios constitutivos (os fatores de textualidade) e os reguladores são apresentados no presente capítulo, além de sua articulação aos conceitos de ideologia, interdiscursividade e intertextualidade, elementos considerados, mais adiante, para efetuar a análise das atividades do Livro Didático de Português (LDP).

3.1 Texto e Discurso

O conceito de texto varia conforme a orientação teórica adotada e o autor, conquanto, em todos os estudos, o pressuposto básico comum seja a percepção do texto como um ato de comunicação.

Os diversos conceitos de texto advindos destas orientações são: a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão de combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas; f) uma sequência de atos de fala; g) fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais e h) parte de atividades mais globais de comunicação (KOCH, 2000, p.21).

Guimarães (2009, p.07) aponta que do final dos anos 1960 até o ano de lançamento de seu livro – 2009 – muitas eram as investigações realizadas sobre texto e discurso, mas raras as voltadas para a análise do funcionamento do texto ligado às linhas do discurso, perspectiva em que se situa a presente tese, tornando-se então importante estabelecer os limites e as convergências entre os conceitos de texto e discurso.

De acordo com esta linha de análise, cabe, primeiramente, considerar, conforme a autora, o texto “como instância de organização do pensamento – um processo organizacional” e o discurso “como instância de produção de sentido – um processo interacional” (GUIMARÃES, 2009, p.08), sendo a inter-relação de ambos os processos necessária para a apropriação das práticas de leitura e escrita. De fato, não obstante haja uma opção pela distinção entre texto e discurso, tal distinção que ressalta os limites de cada um não impede a ocorrência de uma convergência entre eles.

Ao se pensar, portanto, na conceituação de **texto** isoladamente, considera-se que ele seja produção formal materializada a partir de escolhas e articulações feitas pelo produtor do texto, segundo recursos do sistema linguístico. De acordo, ainda, com o referido ponto de vista, o **discurso** é o mesmo texto que se *discursiviza* a partir do momento em que se buscam as intenções não explicitadas, a ideologia, ou seja, a memória discursiva compartilhada que move o autor na elaboração do texto¹¹. São essas as distinções mais presentes na literatura sobre o tema.

Conforme afirma Fiorin (2012a, p.154),

¹¹ O conceito de ideologia será devidamente explicitado mais à frente, no subitem 3.2.

Do ponto de vista da estruturação linguística, o discurso é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, pertencente à ordem da imanência, ou seja, ao plano do conteúdo; é a atualização de virtualidades da língua e do universo do discurso. O texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso.

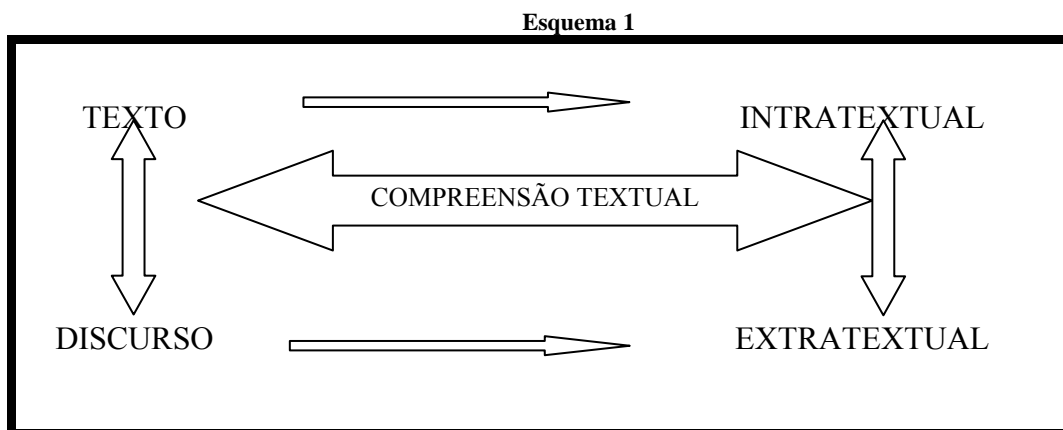
Outrossim, considerando-se a análise do funcionamento do texto ligado às linhas do discurso, o texto é compreendido como **unidade de sentido**, corroborando-se essa ideia pela definição apresentada por Bernárdez (1995, p.73), citado por Guimarães (2009, p.126), segundo a qual o texto seria “a unidade de conexão dos discursos; a unidade linguística em que os discursos aparecem conectados entre si. Não há propriamente discurso sem que se constitua parte de um texto”. O discurso, por sua vez, constitui a **linguagem em ação**, na qual se revela a prática que interpela os indivíduos histórica, social, cultural e ideologicamente determinados.

Conforme afirma Guimarães (2009, p. 127),

a diferença entre **texto** e **discurso** não está na materialidade, mas nos traços com que o processo da enunciação marca a materialidade textual. O conjunto de palavras deixa, pois de ser texto e se transfigura em discurso, quando o leitor ou o ouvinte focaliza o objetivo de suas intenções. [...] Apreende-se, então, o texto como *repertório do discurso*, não existindo o sentido sem a forma que o materializa. (grifo da autora)

Portanto, numa perspectiva de análise discursiva, **o texto é pensado em relação ao discurso, o texto remete ao discurso, mas o discurso valida o texto como unidade de significação.**

A referida autora explica que a rede constitutiva de um texto é “uma rede complexa da qual fazem parte os discursos, as condições de produção, as formações discursivas com seus mecanismos constitutivos, intradiscursivos e interdiscursivos” (GUIMARÃES, 2009, p.130). Não se pode esquecer, no entanto, que a relação texto/discurso se concretiza nos aspectos intratextual/extratextual, conforme esquema a seguir.



Fonte: A autora, 2013.

Desta forma, a busca pelo sentido implica a compreensão do dito em relação à do não dito, mas também significando no texto. O sentido do texto/discurso é, assim, organizado no jogo interno das dependências estruturais e nas relações com aquilo que está fora dele (GUIMARÃES, 2009, p.130), concluindo-se, então, que o sentido discursivo se constrói como resultante de relação de interação entre duas forças: uma *centrífuga*, que remete às condições extralinguísticas da enunciação e outra *centrípetas*, que organiza o sentido em uma sistematicidade intralinguística. Nas duas forças é possível reconhecer as relações intertextuais (intertextualidade) e as relações interdiscursivas (interdiscursividade). É essa a perspectiva de texto e discurso que se adota no estudo ora desenvolvido.

Assim, voltar o olhar para as condições de produção de um texto/discurso, constitui um convite para incluir no campo das reflexões fenômenos não considerados propriamente linguísticos, todavia constitutivos desse texto/discurso, visto que no sistema da língua se imprimem historicamente as marcas ideológicas do discurso (BARROS e FIORIN, 2003, p.8).

Sabendo que no plano discursivo ocorre a construção do efeito de sentidos entre locutores, que todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva e que é atravessado por diferentes posições do sujeito, torna-se pertinente, então, proceder à conceituação de ideologia, interdiscursividade e intertextualidade, relacionando-as.

3.2 Ideologia

A língua não é apenas um sistema abstrato, mas um construto que leva em conta o homem na sua história, os processos e as condições de produção da linguagem, as situações em que se produz o dizer. As palavras mais simples do cotidiano já chegam até seus usuários plenas de sentidos cuja constituição se desconhece, mas com significação no e para seu usuário. A linguagem está materializada na ideologia e a ideologia se manifesta na língua (Orlandi, 2001, p.16). Logo, assim como o discurso, a ideologia é uma das palavras-chave na Análise do Discurso, considerando-se uma relação entre o linguístico e o sócio-histórico.

Não há realidade sem ideologia – é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Conforme afirma Eagleton (1997, p.15), a palavra “ideologia” é constituída,

por assim dizer, [como] um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; [tal texto] é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria

Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado. (grifo do autor)

Segundo Marilena Chauí (1980, p.10), o termo foi criado pelo filósofo Destutt de Tracy, em 1818, na obra *Elements de idéologie* e se referia à atividade científica, à preocupação com as análises da capacidade de pensar, com a gênese das ideias, “tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”. O filósofo, em parceria com o médico Cabanis, com De Gérando e Volney, elabora “uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas idéias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória)” (Idem, Ibid.).

A ideologia deve ser compreendida como a função da relação necessária entre linguagem e mundo e é pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito que se inaugura a discursividade (ORLANDI, 2001, p.46-48), uma vez que tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que propriamente com os aspectos linguísticos de um pronunciamento, conquanto venha a ser determinante nas escolhas destes.

Da mesma forma, ela deve ser entendida, enfim, como a expressão de uma tomada de posição determinada e diz respeito a ideias e crenças (verdadeiras ou falsas) que simbolizam as condições e experiências de vida, reunidas na convivência em um grupo ou classe social específico, mas socialmente significativo, aproximando-se de uma “visão de mundo” (EAGLETON, 1997; MIOTELLO, 2005).

Miotello (2005, p.169) cita Voloshinov, que, em seu texto “Que é a linguagem”, de 1930, afirmara que a ideologia seria entendida como “o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou [de] outras formas sígnicas”.

Logo, posto que constitua um conceito abstrato e complexo, é possível descrever ideologia, segundo van Dijk (1995), como **frameworks, molduras muito específicas de cognição social, com estruturas internas, funções cognitivas e sociais específicas**. Elas são diversas e, por isso, são comumente encontradas em sua forma lexical plural. **As ideologias são sociais, compartilhadas, assim como organizam as cognições compartilhadas por membros dos grupos; são adquiridas, usadas e transformadas por pessoas em situações e instituições sociais.**

Ideologias são, portanto, **os sistemas mentais globais que organizam as atitudes socialmente compartilhadas**¹²; representam mentalmente as características sociais básicas de um grupo, como sua identidade, tarefas, objetivos, normas, valores, posições e recursos (VAN DIJK, 2003, p.398). Sua importância nos estudos discursivos advém do fato de que elas interferem no texto ou no discurso na medida em que estão subjacentes às representações e aos modelos mentais, que por sua vez representam acontecimentos a partir da perspectiva de um ou mais grupos ideológicos (VAN DIJK, 1998).

As ideologias, entretanto, não são restritas a grupos dominantes: grupos dominados também compartilham suas ideologias. Todo sujeito transmite ideologias, e, além disso, possui seu próprio imaginário ou representação pessoal. Elas estão inerentes às estruturas do discurso como as estruturas semânticas (os assuntos, a coerência), a sintaxe (a ordem das palavras etc.), o léxico, os atos de linguagem etc., manifestando-se no texto e na fala.

Entretanto, como afirma van Dijk (2003, p.393), a “dimensão discursiva é relevante no sentido de que, no discurso cotidiano ou especializado, **as crenças só são descritas como ‘conhecimento’ sob condições específicas**, tais como a concordância entre aquele que fala e aquele que sabe” (grifo nosso).

Cabe ressaltar que o conceito de ideologia defendido neste estudo relaciona-se à ideia do discurso perpassado pela voz alheia, isto é, que traz o outro em sua composição, estando atrelado à concepção bakhtiniana de voz, que se relaciona com questões mais amplas da perspectiva do interlocutor, seu horizonte conceitual, sua intenção e sua visão de mundo (WERTSCH, 1997, p.51). Tal concepção é fundamento de sua teoria sobre o dialogismo, que traz à tona o discurso como um *eu* constituído por vozes de diferentes indivíduos (enunciadores).

Assim, a língua deve ser compreendida como um conjunto indefinido de vozes sociais, também conhecido como *heteroglossia* ou *plurilinguismo* (FARACO, 2009, p.59), as quais dialogam entre si continuamente de maneira multiforme, enredadas em uma cadeia/atitude responsiva, ou seja, na pressuposição da existência e ocorrência da contrapalavra, da devolução da palavra do outro, segundo uma perspectiva sociointeracionista. Conforme afirma Faraco (2009, p. 58),

o Círculo [de Bakhtin] vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (‘não há uma palavra que seja a primeira ou a última’), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. — ‘não há limites para o contexto

¹² Teun van Dijk (2003) sugere que as ideologias sejam tipicamente a base das atitudes sociais.

dialógico’). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se fosse um grande diálogo**. (grifo do autor)

Um enunciado não é indiferente ao outro, assim como não são, os mesmos, autossuficientes; eles mutuamente refletem um ao outro. O interlocutor pode ser um parceiro imediato, em um diálogo cotidiano e também pode ser um parceiro indefinido, o suposto ‘outro’. De qualquer forma, na perspectiva bakhtiniana, um interlocutor sempre evoca uma linguagem social ao produzir um enunciado e essa linguagem social dá forma ao que a sua voz individual¹³ pode dizer.

Wertsch (1997, p.59), todavia, afirma: “Antes deste momento de apropriação, a palavra não existe em uma linguagem neutra e impessoal [...], mas existe sim na boca de outras pessoas, em contextos concretos, servindo às intenções de outras pessoas”¹⁴ (tradução nossa). Tal perspectiva demonstra como tudo que se produz por meio da língua é carregado de uma ideologia: todo conhecimento é ideológico.

Portanto, as ideologias aparecem polarizadas em pensamentos, opiniões, ações ou no discurso. Podemos, então, compreender que elas estão subjacentes à produção de discursos e à construção de textos, como estruturas extralinguísticas, materializadas no intralinguístico. Assim, no processo dialógico da constituição da produção e da recepção escrita, é possível observar elementos como:

- a) a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, inclusive sobre o(s) interlocutor(es);
- b) o equilíbrio entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, considerando-se o compartilhamento de informações com o leitor/interlocutor, incluídas aí as ideologias, incluídos os intertextos e interdiscursos;
- c) a escolha e a revisão dos conhecimentos (linguístico, enciclopédico, de textos/gêneros, interacionais) que contribuem para a tessitura do texto, pensando no objetivo a ser alcançado e na interação que se pretende estabelecer com seu(s) interlocutor(es).

Por conseguinte, para entender a relação entre ideologia e discurso e, conseqüentemente, o processo de produção do sentido, é necessário conhecer dois outros conceitos básicos na Análise do Discurso: o de formação ideológica e o de formação discursiva.

¹³ Um texto/discurso só é individual na medida em que o falante/produzidor escolhe a sua maneira de organizá-lo.

¹⁴ O texto em língua estrangeira é: “Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (...), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s concrete contexts, serving other people’s intentions (...)”.

Fiorin (2007, p. 28), ao conceituar ideologia como o conjunto de ideias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens, diz que a **formação ideológica**, vinculada necessariamente à linguagem, apresenta uma visão de mundo de um determinado grupo social e que **as formações discursivas**, ensinadas ao longo do processo de aprendizagem linguística, correspondem aos conjuntos de temas e de figuras que materializam uma dada visão de mundo – em outras palavras, as formações discursivas constituem o conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação” (BRANDÃO, 1991, p. 106).

As formações discursivas determinam “o que pode e deve ser dito”: a sua análise está bem centrada na descrição do enunciado em sua especificidade, segundo afirma Foucault (2010). O referido autor (Ibid., p. 130) escreve:

o que se descreveu sob o nome formação discursiva constitui, em sentido estrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das frases, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das proposições, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das formulações, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos enunciados.

É importante ressaltar, todavia, que a **cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva**. Textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica; logo, o discurso é primeiro o lugar da apropriação antes de o ser da criação. **Enquanto construto social**, ele constitui a materialização das formações ideológicas, sendo a consciência dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida, ou seja, dos interdiscursos. Assim, na medida em que “é determinado pelas formações ideológicas, o discurso cita outros discursos” (FIORIN, 2007, p. 41).

3.3 A interdiscursividade

Esse dizer – eu falo aqui e agora – é determinado pelo interdiscurso, despossuindo o sujeito do domínio da enunciação, sem que ele o perceba.

Flores et al (2009, p. 144)

O dizer não é propriedade particular; as palavras não são propriedade particular e intransferível de apenas um ser humano: elas significam pela história e pela língua. O sujeito se pronuncia, pensa que sabe o que diz, mas não tem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem em sua enunciação.

Qualquer texto ou enunciado é o resultado do alinhamento de diversos componentes de um processo denominado **processo de comunicação**, o qual “consiste em uma transação de sentido entre dois parceiros ligados, em parte, por uma mesma finalidade de ação [...]” e “que esse sentido é o resultado de uma co-construção e que só se realiza plenamente ao estar *finalizado*”¹⁵ (tradução nossa) (CHARAUDEAU, 1994, s/p).

Tanto ao produzir quanto ao ler um texto, de qualquer modalidade, tipo ou gênero, a construção da compreensão ocorre a partir do “já dito”, do “já lido”, em relação com o que se está dizendo ou lendo, o que leva, a partir da participação ativa de todos os interlocutores envolvidos no processo, à identificação da alteridade e à busca pelo reconhecimento das relações estabelecidas, com vistas à mobilização de todos na elaboração do sentido.

Maurice Halbwachs (1990, p.26), partindo do pressuposto de que a memória não é uma tábula rasa, escreve que

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós, porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem [mas que se associam].

Logo, todo dizer se encontra na junção dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E o saber discursivo que torna possível esse dizer é o **interdiscurso**, o qual, por meio da historicidade, determina aquilo que das condições de produção é importante para a discursividade.

Conforme escreve Orlandi (2001, p. 33-34), o interdiscurso é

todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. **No interdiscurso**, diz Courtine (1984), **fala uma voz sem nome**. (grifo nosso)

Na verdade, o interdiscurso constitui o eixo vertical de todos os dizeres já ditos e esquecidos, constituindo o dizível e caracterizando a constituição discursiva. Ele estabelece

¹⁵ O texto em língua estrangeira é: “consiste en une transaction de sens entre deux partenaires liés, en partie, par une même finalité actionnelle. [...] que ce sens est le résultat d’une *co-construction* et qu’il ne se réalise pleinement que *finalisé*”.

uma relação como o eixo horizontal, o eixo da formulação (o intradiscurso), ou seja, o eixo daquilo que se diz naquele momento específico, em condições também específicas. Ele traz, como afirma Orlandi (2001), a exterioridade para o interior da textualidade.

Em seu texto “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”, Jacqueline Authier Revuz (1990, p.26-27) escreve que “[...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’” e que o “de fora” “está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência”.

A autora relaciona tal conceito ao de dialogismo bakhtiniano, uma teoria de dialogização do discurso, segundo o qual os outros discursos viriam como um “centro” exterior constitutivo, aquele do “já dito”, “com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso”, ou seja, o discurso como produto do interdiscurso. De onde advém, contudo, o conceito de interdiscursividade?

A interdiscursividade é um conceito originário da proposta teórica de Pêcheux e refere-se à memória discursiva, ou seja, aos vários discursos anteriores e exteriores ao dizer constituído no momento da enunciação, considerando que os dizeres anteriores o integram enquanto interdiscurso.

FIORIN (2003, p.32) define interdiscursividade como “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”. Assim, segundo os conceitos até aqui apresentados, entendemos o interdiscurso como pertencente ao que o autor (FIORIN, 1998, p.218) denomina de “coerência extratextual”, aquela que diz respeito à adequação entre o texto e uma “realidade” exterior a ele.

A interdiscursividade, assim, constitui uma interação com um dado discurso, uma memória discursiva, sustentando um contexto global que envolve e condiciona a atividade linguística.

Ademais, há que se considerarem outros dois conceitos básicos relacionados ao estudo do interdiscurso (FIORIN, 2004, p. 40):

- a) *o universo discursivo* – conjunto de formações discursivas¹⁶ de todos os tipos, que interagem numa dada conjuntura; é constituído de muitos campos: o político, o religioso, o filosófico etc.

¹⁶ O conceito de formações discursivas é apresentado e descrito na seção 3.2 deste capítulo. Sua inserção na terminologia da ADF foi realizada por Pêcheux, que elaborou o conceito a partir do trabalho de Foucault, em *A arqueologia do saber*.

b) *o campo discursivo* – conjunto de formações discursivas que estão em concorrência (por exemplo, o político, o religioso), que se delimitam reciprocamente, em uma região determinada do universo discursivo. Cada campo discursivo é, de forma dialética, constituído de vários espaços – os interdiscursos.

Charaudeau e Maingueneau (2008, p.286) citam Courtine ao afirmarem que o interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas¹⁷ antagônicas”, formações ideológicas essas aqui entendidas como “posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Em seu seio, tais formações incluem uma ou mais formações discursivas interligadas, determinando *o que pode e deve ser dito*.

Os supracitados autores (Idem, Ibid.) ainda afirmam:

Mais amplamente, chama-se também de “interdiscurso” o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discurso particular entre em relação implícita ou explícita. (grifo dos autores)

Consoante tal definição, percebe-se que não há necessariamente uma oposição ideológica entre os diferentes gêneros ou campos discursivos, ou seja, entre as formações discursivas, mas que há a possibilidade do estabelecimento de relações.

Ao considerarmos todos estes conceitos, torna-se possível afirmar que a interdiscursividade funciona como elemento de reconhecimento dos sujeitos, como elemento de reconhecimento ideológico: é o saber quem escreve, para que escreve, para quem escreve e como escreve; quem lê, como lê, por que lê e para que lê e como entende quem escreveu, numa relação de réplicas constantes (cadeia ou atitude responsiva). É o lugar onde se situa o dizer.

Valente (2006, p.173) afirma que, considerando-se a influência das ideias bakhtinianas no Ocidente, a interdiscursividade vem sendo mais explorada nas atuais abordagens de estudo do texto e do discurso. Também denominada de “intertextualidade constitutiva” por alguns autores, entre eles Fairclough (1992), ela “se refere tanto a conexões assumidas entre os vários discursos (por exemplo, o discurso dos jornais e o discurso do governo, conquanto discursos distintos estejam muitas vezes ligados ideologicamente e de outras formas) e as conexões criadas através de discursos não convencionalmente assumidos

¹⁷ O conceito de formação ideológica é também apresentado e descrito na seção 3.2 deste capítulo.

(por exemplo, usando o discurso do mercado financeiro para descrever a educação pública)”¹⁸ (tradução nossa) (BLOOME e EGAN-ROBERTSON, 2004, p.22).

Com o intuito de fornecer um exemplo da importância da interdiscursividade na produção de sentidos no texto, transpõe-se a imagem digitalizada relativa a um texto da Unidade 1, capítulo 1, da Coleção 2, do 6º ano do Ensino Fundamental, página 39.

Figura 1



Fonte: Coleção 2, 6º ano do Ensino Fundamental, página 39

O exemplo faz parte da seção “Curiosidades”, que tem como objetivo, segundo os autores, trazer “textos com informações adicionais sobre o assunto tratado no capítulo”, de forma a “propiciar mais oportunidades de leitura para os alunos e permitir ampliar as aulas para além das atividades do livro didático, se o professor achar necessário, facilita [sic] a elaboração de material didático específico para a sua turma” (*Manual do Professor*, Anexo H, p. 228).

Para a atividade com referida tira em quadrinhos não há orientação alguma, dos autores do LDP para o professor, quanto a como conduzi-la e caberia ao docente a sensibilidade para levantar os interdiscursos necessários para a compreensão do contexto da situação apresentada.

Personagem criado por Mort Walker, o Recruta Zero (nome original, Beetle Bailey) é recruta do exército americano, lotado no quartel Camp Swampy. Originariamente, o personagem foi criado como um estudante universitário (aluno da Universidade Rockview), e já aparecia com os olhos cobertos por um chapéu. A tira nunca teve sucesso até que seu criador teve a ideia de alistá-lo no Exército dos EUA, em 1951. Mort Walker aproveitou a onda de nacionalismo gerada pela Guerra da Coreia, e obteve sucesso estrondoso: cerca de

¹⁸ O texto em língua estrangeira é: Interdiscursivity refers both to assumed connections among various discourses (e.g., the discourse of newspapers and the discourse of government, although separate discourses, are often connected ideologically and in other ways) and to connections created across discourses not conventionally assumed (e.g., using the discourse of the marketplace to describe public education).

100 jornais americanos compraram os direitos de divulgação do Recruta Zero e muitos deles exibem religiosamente as tiras até o presente.

Depois da Guerra, o Bronze do Exército Americano, seus Oficiais Superiores, sentiu a necessidade de tornar mais rígida a disciplina entre os soldados e acusaram o personagem de ser incentivador do desrespeito por oficiais – a tirinha foi banida no “Tokyo Stars” e no “Stripes”, mas os simpatizantes do personagem levaram-no a ter sua circulação ampliada para além dos anteriores 100 jornais¹⁹. Até na sua criação, o personagem vem carregado ideologicamente e se constitui por interdiscursos diversos.

O Recruta Zero é um soldado irreverente em relação ao sistema militar e é um cultivador nato da preguiça, com o lema “Nunca deixe para amanhã o que você pode fazer depois de amanhã”. Ele é o símbolo da exaltação da esperteza do soldado face aos seus superiores (desobediência aos seus superiores para se dar bem) e a maioria das situações vivenciadas por ele nas histórias referem-se a esse contexto.

No Brasil, a tradução livre para o nome do Recruta já é uma indicação do que ele representava para o quartel: como todos os soldados são identificados, reconhecidos e chamados por um número, ser o recruta “zero” significa ser um nada, alguém insignificante, mas também de quem tudo pode emanar. O curioso é que, na sua versão em inglês, o personagem que tem esse nome (Zero) é o Dentinho, soldado limitado intelectualmente, e seu nome constitui uma menção irônica a dois de seus dentes crescidos de forma proeminente.

Seu maior opressor é o Sargento Tainha (nome original, Sgt Orville Snorkel), um ser rude, sem jeito com as mulheres, guloso e solitário que age sempre de forma hostil com seus soldados, em especial com o Zero.

Na tira apresentada no livro didático, dois interdiscursos concorrem: a) o interdiscurso recorrente, nas Forças Armadas, reforçado por parte de todo sargento e oficial superior, de que todo soldado é preguiçoso, de que dorme em serviço e b) o interdiscurso que envolve o personagem de Zero, ser preguiçoso, “vagabundo”, bem conhecido por todos que leem suas histórias, e que é perseguido pelo Sargento Tainha.

O humor parece vir exatamente da ativação dos dois possíveis interdiscursos, acionados ao mesmo tempo, e no cotejo dos dois é que ele se estabelece – fator esse que depende, de forma concomitante, na sua materialização linguística, do maior desempenho lexical da palavra “vagabundo”, que, sozinha, recupera os significados construídos pelos dois interdiscursos. Inserida no contexto da tira em quadrinhos e recuperada pelo pronome “isso”,

¹⁹ Fontes: <http://beetlebailey.com/about/> e http://pt.wikipedia.org/wiki/Recruta_Zero.

na fala do Recruta Zero, ela deve ser compreendida considerando-se o contexto construído pela imagem visual da tirinha, a dos soldados no acampamento, permitindo a discursivização do humor.

Neste exemplo, é possível perceber como a escolha vocabular constitui-se de vital importância para a construção do sentido, sendo também necessária para se avaliar as intenções do autor ao elaborar seu texto – o léxico, então, apresenta-se como elemento revelador, conforme ficará mais claro no desenvolvimento da análise da tira.

Conforme Graciela Reyes (1994a, p.19), a “diferença mais elementar entre os significados que geramos ao falar ou escrever é que alguns são intencionais e outros não”²⁰ (tradução nossa). A **pragmática**, enquanto área de estudo, tem se concentrado na análise de como produzimos o significado intencional; é a análise de como dizemos **o que queremos dizer** e como compreendemos quando nos dizem **o que querem dizer**.

No mesmo texto, a autora afirma:

Há uma lógica nos intercâmbios comunicativos, uma intencionalidade direcionada a um fim, a um desejo sistemático dos falantes em preservar o sentido do discurso, sua coerência, sua efetividade. Sem dúvida, o estudo do uso da linguagem deve incluir os usos discordantes ou mais ou menos limitados, e vem surgindo nos últimos anos uma tendência nova: o interesse por como os falantes, mais que falantes e ouvintes, são *participantes*, ou seja, participam em uma atividade que consiste em produzir significados mediante a linguagem [...]”²¹ (tradução nossa) (op. cit.).

Sabemos que todos os textos de humor, conforme teoria dos “mecanismos semânticos do humor” idealizada por Raskin (1985) – o linguista analisou principalmente piadas –, seguem a linha de ação de sobreposição (*overlap*) de *scripts* (conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos – batismo, casamento, missa, as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas), materializada por meio da ambiguidade²² de uma palavra.

Em sua teoria sobre a construção do texto humorístico, o linguista advogava, em resumo, que o humor seria simplesmente a súbita percepção da incongruência entre o conceito e o objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades – o

²⁰ O texto em língua estrangeira é: La diferencia más elemental entre los significados que generamos al hablar o escribir es que algunos son intencionales y otros no.

²¹ O texto em língua estrangeira é: Hay una lógica de los intercambios comunicativos, una intencionalidad dirigida a un fin, un deseo sistemático de los hablantes de preservar el sentido del discurso, su coherencia, su efectividad. Sin embargo, el estudio del uso del lenguaje debe incluir los usos discordantes o más o menos limitados, y está apuntando en los últimos años una tendencia nueva: el interés por cómo los hablantes, más que hablantes y oyentes, son *participantes*, es decir, participan en una actividad que consiste en producir significados mediante el lenguaje [...].

²² Nem todo texto ambíguo é engraçado nem é só a sobreposição que faz o texto ficar engraçado.

leitor/interlocutor deveria, então, comparar os elementos da situação, interpretando o significado das incongruências. O humor seria provocado por uma espécie de *gatilho linguístico*, ou seja, um mecanismo linguístico que em combinação com o contexto de produção do texto levaria ao humor.

Acreditamos, todavia, que o problema que se apresenta em sua teoria é o fato de que Raskin entendia que **os textos seriam interpretados com um único significado** (após a sobreposição dos *scripts*), conquanto acreditemos que o **humor venha exatamente dois possíveis significados, acionados ao mesmo tempo, e no cotejo dos dois é que ele se estabelece**. O dialogismo estaria, assim, atrelado à interpretabilidade, marcado pela linguagem (verbal ou não) realizada por cada um dos personagens envolvidos no diálogo.

Na tira em quadrinhos analisada é possível observar o jogo de palavras, relacionado a uma leitura irônica, mas contextualizada no ambiente retratado e nos saberes compartilhados provenientes do senso comum. O Sgt. Tainha se dirige, muito provavelmente, ao Recruta Zero, enunciando “Venha aqui, **vagabundo**” e não “Venham aqui, **vagabundos**”; todavia, o Recruta Zero realiza uma sobreposição aos *scripts*, apelando para a ironia, enunciando “Ele vai ter que ser mais específico que **isso**.”, valendo-se do contexto retratado a sua volta (todos os outros companheiros também estavam desocupados, descansando ou jogando papo fora no acampamento, provavelmente durante o período do serviço que tiravam).

A atividade linguageira se concretiza exatamente aí neste momento, a partir da ativação de procedimentos de leitura de textos e elementos de natureza e tipologia (verbal e não verbal) diversas e, sem ela, o leitor não dispara o *gatilho linguístico* nem compreende a ironia inerente à situação.

É possível perceber, a partir dos elementos de análise levantados, que o trabalho de leitura de uma tira em quadrinhos exige do leitor a ativação de vários aspectos de seu conhecimento linguístico, semântico, discursivo e de mundo, a fim de que seja efetivado um trabalho mais completo de compreensão. O interdiscurso exerce papel relevante nesse processo.

3.3.1 Índices de polifonia

Ingedore Koch, em texto de 1985 (p.40), ao propor uma ampliação do conceito de intertextualidade (a relação de um texto com outros textos previamente existentes), como

apresentado por Beaugrande e Dressler (1981), sugere que a interdiscursividade seja equivalente a uma “intertextualidade em sentido amplo”, que ocorre sempre de maneira implícita e que se faz presente em todo e qualquer texto. Na proposta que apresenta, Koch já estabelece uma relação com teorias do discurso e cita Maingueneau para demonstrar que qualquer discurso se constrói por meio de um já dito em relação ao qual toma posição.

Tanto nesse texto de 1985 quanto no livro *Intertextualidade – diálogos possíveis* (KOCH ET AL., 2007), a autora propõe uma **aproximação** deste conceito de “intertextualidade em sentido amplo” com o de polifonia, como desenvolvido por Ducrot, segundo uma “versão linguística” do termo bakhtiniano²³, relacionando-os, assim como explicando sua forma de atuação no interior do discurso do locutor, perspectivas ou pontos de vista diversos (a opinião pública em geral ou o senso comum, por exemplo), representados por enunciadores reais ou virtuais diferentes, sem que se trate necessariamente de textos efetivamente existentes²⁴. Para esclarecer a relação polifonia-interdiscursividade, faz-se necessário compreender a constituição do termo polifonia.

O conceito de polifonia, advindo do vocabulário da música, foi introduzido no universo das ciências da linguagem por Bakhtin, em 1929, para caracterizar o romance de Dostoiévski, estendendo-se, atualmente, à compreensão da alteridade, ou seja, a concepção de que o "eu" na sua forma individual só pode existir através de um contato com o "outro", em qualquer manifestação textual e discursiva.

Bakhtin fazia menção à relação autor-herói e defendia a ideia de que a voz autoral e a voz do herói estariam em um mesmo plano, razão pela qual polifonia não deve ser confundida com heteroglossia ou plurivocidade, utilizadas por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem: **polifonia designa um universo em que todas as vozes são equipolentes** (FARACO, 2009, p. 78).

Segundo Faraco (2009), ao confundirmos os termos, limitamos a percepção de que os discursos que circulam socialmente têm peso político diferenciado e de que há um contínuo esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como um centro, na busca por reduzir a heteroglossia.

Em resumo, Bakhtin (1995) afirmava que a linguagem humana tem natureza polifônica e dialógica, sendo meio de interação social. Ela **é dialógica porque todo dizer constitui um diálogo com dizeres anteriores e é polifônica porque em todo dizer se**

²³ Bakhtin aborda a polifonia dentro do universo enunciativo de um texto. Ducrot opera o conceito num nível linguístico, indicando a possibilidade de um desdobramento enunciativo dentro do próprio enunciado.

²⁴ Somente no texto de 1985, todavia, Koch chama interdiscursividade de “intertextualidade em sentido amplo”.

percebem as múltiplas vozes que o constituem. Essas vozes somente são reconhecidas por meio de um saber discursivo, que se relaciona à memória discursiva, lugar onde se situa o dizer, ou seja, a interdiscursividade.

Koch (1995, p. 58 e 2000, p. 50) afirma que Ducrot compreendia o termo polifonia, no âmbito da pragmática linguística, como a manifestação das diversas perspectivas, pontos de vista ou posições, com os quais o locutor se identifica ou não, que concorrem em um mesmo plano e que podem ser representadas nos enunciados.

Koch et al. (2007, p. 80) escrevem:

Para Ducrot, a polifonia é um fato constante no discurso, que oferece ao locutor a possibilidade de tirar conseqüências de uma asserção cuja responsabilidade ele não assume diretamente, atribuindo-a, portanto, a um outro enunciador.[...].

Logo, o linguista francês entende que a noção de polifonia traz à tona o “caráter constitutivo da alteridade na atividade languageira”, considerando o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e do sentido dos enunciados. Nessa perspectiva, a língua abriga o sujeito e o Outro, assumindo um caráter eminentemente dialógico.

De qualquer forma, na discussão que os supracitados autores (Koch, Ducrot, Faraco e Bakhtin) propõem, assinala-se a importância de se considerarem as condições sociais, históricas, ideológicas, assim como a perspectiva da heterogeneidade e da alteridade na análise discursiva e na construção dos sentidos em textos. A partir da percepção das diversas vozes no interior dos textos, é possível perceber a importância do conhecimento de mundo para a leitura e para a escrita, uma vez que tal saber acumulado é responsável pelas vozes inseridas no discurso, reforçando a ideia da inexistência de um discurso puro.

A polifonia manifesta-se em textos em que se deixam entrever outras vozes; em outros textos, é exatamente a “ativação” da polifonia que permite aos interlocutores escutar as diferentes vozes, sem que elas sejam disfarçadas. Segundo Koch (1995), existem determinadas formas linguísticas que funcionam como elementos materializadores da presença de outra(s) voz(es) no texto, os chamados **índices de polifonia**. Entre esses índices, destaca: a) determinados operadores argumentativos; b) os marcadores de pressuposição; c) o futuro do pretérito como metáfora temporal e d) as aspas.

3.3.1.1 Operadores argumentativos

Conforme afirmam Fiorin e Savioli (1998, p. 173), procedimentos argumentativos são os recursos utilizados pelo produtor do texto com a intenção de levar o leitor a crer naquilo que escreve e a fazer aquilo que é proposto no texto. Os operadores argumentativos participam como marcadores linguísticos da outra voz que se apresenta na constituição do discurso, informando algo com maior força argumentativa, como, por exemplo, os operadores “ao contrário”, “pelo contrário”, “mas” e “embora”, “no entanto” etc.

3.3.1.2 Pressupostos e marcadores de pressuposição

Pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que podem ser percebidas a partir de certas palavras ou expressões contidas nas frases, os marcadores de pressuposição. A informação explícita pode ser questionada pelo receptor, porém os pressupostos têm de ser verdadeiros ou admitidos como verdadeiros, visto ser a partir deles que se constroem as informações explícitas (FIORIN e SAVIOLI, 1998, p. 242).

Segundo os mesmos autores, na leitura e na interpretação de um texto, “é muito importante detectar os pressupostos, pois seu uso é um dos recursos argumentativos utilizados com vistas a levar o ouvinte ou o leitor a aceitar o que está sendo comunicado” e ao introduzir uma ideia sob a forma de pressuposto, “o falante transforma o ouvinte em cúmplice, uma vez que essa ideia não é posta em discussão e todos os argumentos subsequentes só contribuem para confirmá-la” (op.cit.). O conteúdo pressuposto pelos marcadores, todavia, não se apresenta somente como responsabilidade do autor, mas é sim partilhado por ele e por seu interlocutor e por toda a comunidade a que este pertence.

Não devemos, entretanto, confundir, pressupostos com subentendidos, os quais são insinuações, não marcadas linguisticamente, contidas numa afirmação. Os primeiros constituem uma informação estabelecida como indiscutível tanto para o falante quanto para o ouvinte, visto decorrer necessariamente de algum elemento linguístico colocado na frase. Ele pode ser negado, mas o falante coloca-o de maneira implícita para que não o seja. Os segundos são de responsabilidade do ouvinte: o falante pode esconder-se atrás do sentido literal das palavras e negar que tenha dito o que o ouvinte depreendeu de suas palavras,

servindo ao falante para se proteger diante de uma informação que quer transmitir para o ouvinte, sem, contudo, se comprometer com ela (FIORIN e SAVIOLI, 1994, p. 244).

Algumas das marcas linguísticas para os pressupostos são **certos advérbios**, como, por exemplo, “ainda”, “totalmente”; **verbos que indicam mudança ou permanência de estado**, como, por exemplo, “tornar-se”, “deixar”; **verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso por seu complemento**, como, por exemplo, “pretender”, “supor”, “alegar”, “presumir”, “imaginar”, **os adjetivos** e as **orações adjetivas explicativas** ou, segundo Cabral (2010, p. 73), **relativas apositivas**.

A essas marcas linguísticas, Cabral (2010, p. 65-76) acrescenta:

- a) **os verbos factivos ou contrafactivos**, ou seja, aqueles que pressupõem a verdade (factivos) ou a mentira (contrafactivos) do conteúdo exposto no complemento do verbo, trazendo um julgamento do locutor em termos de verdadeiro/falso, como, por exemplo, em “João **soube** que Pedro não foi convidado.”, o verbo “saber” indica que João toma a informação por verdadeira, conquanto não provenha de sua observação, mas em “João **acha** que Pedro não foi convidado.”, o verbo “achar” implica que João não toma por certa, por verdadeira a informação, servindo tal construção para caracterizar uma postura de proteção da face.
- b) **os verbos de julgamento**, ou seja, verbos que implicam uma avaliação do objeto do processo pelo agente do processo, que pode ou não coincidir com o locutor, constituindo uma avaliação em termos de bom/mau, como, por exemplo, o verbo “lamentar” em “José **lamentou** que Pedro não tenha sido convidado.”;
- c) **os verbos implicativos**, ou seja, aqueles que estabelecem alguma relação de implicação referente ao fato expresso pelo verbo da oração a ele subordinada, como, por exemplo, o verbo “conseguir” em “Pedro não **conseguiu** ser aprovado no concurso.”, o qual implica a tentativa para realizar a ação que o complementa (obter a aprovação no concurso);
- d) **os verbos iterativos**, ou seja, aqueles que pressupõem que a ação expressa pelo verbo já havia acontecido anteriormente, como, por exemplo, o verbo “voltar” em “**voltou** a estudar”;
- e) **os marcadores aspectuais ou iterativos**, ou seja, as expressões temporais que marcam uma mudança ou que indicam que a ação expressa pelo verbo já havia acontecido antes, como, por exemplo, a expressão “não mais”, “de novo”;

- f) **as nominalizações**, que consistem na transformação de uma frase num sintagma nominal, como, por exemplo, em “a doença de Maria” há a correspondência com o pressuposto “Maria está doente”;
- g) **os grupos nominais definidos (descrições definidas**, segundo Maingueneau), ou seja, grupos de palavras que têm por função apresentar uma definição ou uma especificação, como, por exemplo, em “**A namorada de meu filho** é psicóloga.”, isto é, meu filho tem uma namorada;
- h) **as construções clivadas**, que são geralmente aquelas que contêm a expressão “é...que”, como, por exemplo, em “**Foi** meu filho **quem** me deu este livro.”, isto é, eu tenho um filho;
- i) **as construções implicitamente clivadas**, as quais correspondem às construções das quais podemos inferir uma operação de encaixamento do tipo “é...que”, como, por exemplo, em “Arthur não estudou nesta escola.”, em que podemos inferir que “**não foi** nesta escola em **que** Arthur estudou”;
- j) **as comparações e os contrastes**, os quais se referem a construções por meio das quais são estabelecidas relações de semelhança ou de disparidade entre os elementos que as compõem, como, por exemplo, em “Paula é tão boa amiga quanto Simone.”, que pressupõe que Simone é amiga;
- k) **as interrogativas parciais**, que são aquelas em que apenas um dos componentes do estado de coisas é desconhecido. Tais construções contêm partículas do tipo ‘quem’, ‘quando’, ‘por que’, ‘qual’, ‘quanto’, ‘onde’, que incidem sobre algo desconhecido, como, por exemplo, em “Quem telefonou?” (pressuposto: alguém telefonou);
- l) **as orações temporais**, as quais pressupõem a verdade do fato expresso por elas, como, por exemplo, “Mamãe chorou **quando fui aprovada no vestibular.**” (pressuposto: fui aprovada no vestibular). Nem todas as orações temporais, entretanto, são marcadores linguísticos de pressupostos, visto que, em alguns casos, o pressuposto da oração temporal pode ser anulado pela principal, como, por exemplo, em “Ele morreu **antes de ganhar na loteria.**”.

3.3.1.3 O futuro do pretérito como metáfora temporal

O futuro do pretérito é utilizado para que o locutor não se responsabilize pelo que é dito, atribuindo-o a outro alguém, especialmente na linguagem jornalística. Conforme afirma Koch (1993, p.146-147), por meio da utilização de tal tempo verbal, o locutor atribui a asserção a terceiros que se fazem presentes no seu discurso, o que lhe permite manter um maior distanciamento com relação a ela, não assumindo a responsabilidade pelo que é asseverado (‘não sou eu quem o digo’).

3.3.1.4 As aspas

O uso das aspas é um recurso que tem a função de difundir os dizeres de outros, com propósito de conferir mais densidade persuasiva e força de argumentação ao discurso. Devido à citação da outra voz, ocorre um distanciamento do dizer do locutor, agregando credibilidade e servindo também para justificar uma crítica ou questionamento – o locutor faz uso do recurso da presença de outras vozes em seu discurso para fundamentar sua tese e conquistar a adesão de seu interlocutor.

Tal uso corresponde ao recurso da citação direta ou discurso direto, uma estratégia do dizer (a intertextualidade) – ao utilizá-lo, cria-se a impressão de que a integridade do discurso citado foi preservada, assim como sua autenticidade. Para o estudo da interdiscursividade, o que interessa a nós nesta ocorrência é o efeito de sentido que as aspas trazem na ativação do reconhecimento do lugar de onde se fala, da ideologia que traz à tona no processo de compreensão do diálogo que se estabelece.

A fim de se fornecer um exemplo da importância dos índices de polifonia para o reconhecimento da interdiscursividade e da alteridade ressaltadas na produção de sentidos no texto, transpõe-se a imagem digitalizada relativa a um texto da Unidade 1, capítulo 1, da Coleção 1, do 7º ano do Ensino Fundamental, páginas 12 a 14, propondo-se a análise de alguns desses índices, sem a intenção, entretanto, de sinalizar e esgotar todos.

Figura 2

CAPÍTULO
1

A notícia

O GÊNERO EM FOCO

Leia esta notícia: **Índice de polifonia (locução adverbial)**

Marca linguística de pressuposto, ressaltando o diálogo com outras vozes.

Título **Após dois anos, “O grito” é recuperado**

Subtítulo **Quadro de Edvard Munch, que virou símbolo da angústia humana, havia sido roubado de museu norueguês**

Índice de polifonia (advérbio)

Índices de polifonia (discurso citado)

Operador argumentativo

Oslo — *O grito e Madonna*, as mundialmente conhecidas obras-primas do pintor expressionista Edvard Munch (1863-1944), que haviam sido roubadas de um museu em Oslo em 2004, foram finalmente recuperadas ontem. A polícia da Noruega, no entanto, não conseguiu prender os ladrões.

Logo depois de terem sido recuperadas, à tarde, as obras tiveram sua autenticidade comprovada por uma perícia realizada por especialistas do Museu Munch, da capital norueguesa. Elas não foram mostradas ao público.

Encontrar as obras era uma questão de honra para a polícia. “Fazia dois anos e nove dias que buscávamos sistematicamente as duas pinturas e agora as encontramos. É um dia de grande alegria para a polícia, para os donos dos quadros e para o público, que logo poderá voltar a admirá-los”, disse Yver Stensrud, responsável pelo Departamento contra o Crime Organizado.

Os quadros, de acordo com a polícia, estão em “muito bom estado”. “Os danos foram muito menores do que os que temíamos”, acrescentou o policial. De acordo com o Conselho Municipal de Oslo, um dos quadros tem um rasgo e o outro ficou um pouco danificado na borda depois de lhe terem retirado a moldura.

Apesar da insistência dos jornalistas, Stensrud não deu detalhes sobre a operação de resgate das telas, que juntas estão avaliadas em US\$ 100 milhões (o equivalente a R\$ 215 milhões). Não foi pago resgate. A Prefeitura de Oslo, que é dona das coleções do Museu Munch, oferecia uma recompensa de US\$ 320 mil (perto de R\$ 700 mil) pelas peças de arte. [...]

(O Estado de S. Paulo, 19/9/2006.)



Galeria Nacional, Oslo

O grito, símbolo da angústia humana, é o quadro mais célebre do pintor norueguês Edvard Munch.



Galeria Nacional, Oslo

Madonna, também de Munch, o outro quadro que foi recuperado pela polícia.

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 12

Figura 3

1. As notícias em geral relatam acontecimentos recentes, fatos novos, que despertam o interesse do público. Em que veículos são transmitidas as notícias?

Em jornais, escritos ou falados, e em revistas.

2. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: **lead** (lê-se “lide”) e **corpo**. O **lead** consiste normalmente no 1º parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo de poucas linhas no qual são dadas respostas às questões fundamentais do jornalismo: **o que** (fatos), **quem** (pessoas/animais/objetos), **quando** (tempo), **onde** (lugar), **como** e **por que**. No primeiro parágrafo da notícia em estudo, identifique:

a) o fato principal

A recuperação de dois quadros roubados do museu de Oslo, em 2004.

b) as pessoas/objetos envolvidos

Os quadros *O grito* e *Madonna e a polícia local*.

c) quando ocorreu o fato Ontem (31/8/2006).

d) o lugar onde aconteceu o fato

Oslo, capital da Noruega.

e) como aconteceu o fato

A polícia da Noruega recuperou as pinturas, mas não prendeu os ladrões.

f) por que o fato aconteceu

Porque a polícia estava empenhada na recuperação das pinturas roubadas em 2004.

3. O **corpo** da notícia é a parte que amplia o **lead**, acrescentando novas informações. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

O 2º, o 3º, o 4º e o 5º parágrafos.

4. Ao relatar um fato, o jornalista pode proceder de duas formas: de modo impessoal e objetivo, isto é, sem se envolver, sem dar opinião; ou de modo pessoal e subjetivo, isto é, envolvendo-se e emitindo sua opinião. A notícia em estudo foi relatada predominantemente de que modo? Marque a resposta correta.

Impessoal, conforme demonstram o emprego dos verbos na 3ª pessoa e a ausência de opiniões do jornalista.

Pessoal, conforme demonstram o emprego de verbos na 1ª pessoa e a presença de opiniões do jornalista.



Figura 4

5. Embora na linguagem da notícia predomine a impessoalidade, é possível, às vezes, perceber um posicionamento do jornalista em relação ao fato. Isso comumente se deve à escolha de determinadas palavras. Identifique no 1º parágrafo da notícia em estudo uma palavra que marca a opinião do jornalista quanto ao fato noticiado.

finalmente

6. A linguagem jornalística caracteriza-se também por apresentar clareza, objetividade e precisão. Que variedade linguística é adotada na notícia?

A variedade padrão da língua.

7. Observe o título da notícia: “Após dois anos, ‘O grito’ é recuperado”.

a) Ele anuncia o assunto que será desenvolvido na notícia?

Sim.

b) Você acha que esse título é objetivo (impessoal) ou subjetivo (pessoal)?

É objetivo.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da notícia? Respondam, levando em conta os critérios a seguir.

- finalidade do gênero: Relatar um fato novo, informar.
- perfil dos interlocutores: Locutor: jornalista; destinatário: público em geral.
- suporte/veículo: Imprensa escrita e falada: jornais, revistas, rádio, televisão, sites da Internet.
- tema: Acontecimentos recentes, fatos novos, que despertam o interesse do público.
- estrutura: Compõe-se de duas partes: lead e corpo. O lead é a parte que apresenta as informações essenciais sobre o fato ocorrido: o que, quem, quando, onde, como e por que; o corpo é a parte que desenvolve o lead. É encabeçada por um título, geralmente curto e objetivo.
- linguagem: Predominantemente impessoal, objetiva e direta, empregada na variedade padrão.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da notícia.

14

A proposta da atividade é levar o aluno a ler um texto do gênero jornalístico e reconhecê-lo como tal, observando suas características constitutivas, incluindo finalidade, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem. Não há orientação alguma a mais para o professor que não as respostas assinaladas na reprodução das perguntas de estudo do texto (Figuras 3 e 4).

O texto se refere a uma notícia policial relativa à recuperação de dois quadros do pintor norueguês Edvard Munch (Figura 2). No subtítulo, em referência ao “O grito”, temos “Quadro de Edvard Munch”, um sintagma nominal de natureza intertextual que corresponde ao pressuposto “Edvard Munch pintou ‘O grito’, e a oração adjetiva explicativa, com função apositiva, “que virou símbolo da angústia humana”, na qual “símbolo da angústia humana” constitui um intertexto de “O grito”.

Na referida oração, encontramos mais um marcador de pressuposto, sinalizado por um verbo que indica mudança ou permanência de estado, o verbo “virou”, indicador de outras vozes presentes no texto: a tela tornou-se (ou virou, conforme registro mais próximo da informalidade, marcado no texto) símbolo da angústia humana pela ação de outras pessoas que não o produtor do texto, sendo reproduzido, no entanto, como tal por esse mesmo produtor, em seu texto. É a “ativação” da polifonia permitindo que as diferentes vozes ecoem pelo texto, sem que sejam disfarçadas.

Na questão 7 do estudo de texto (Figura 4), o título é analisado sob duas perspectivas – a de previsão/apresentação do tema e a de caracterizador ou não da objetividade do texto. Na pergunta que é feita quanto a essa segunda perspectiva, a resposta sugerida pelos autores do LDP é a de que o título seria objetivo, mas deixam de considerar os pressupostos atrelados a ele. No título “Após dois anos, ‘O grito’ é recuperado”, a locução adverbial “após dois anos” implica que muito tempo depois de seu roubo o quadro fora recuperado, ou seja, que a polícia levou muito tempo para encontrá-lo; o fato da locução adverbial estar anteposta confirma a ênfase que se dá a esse comentário, o que leva a perceber um posicionamento do jornalista. Ou seja, o título deixa transparecer a voz do jornalista, porém sob a máscara de suposta objetividade.

Tal hipótese é confirmada a partir da leitura do *lead* (o primeiro parágrafo) da notícia, no qual, conforme inclusive assinalado pelos autores do LDP, na questão 5 de estudo do texto (Figura 4), o advérbio “finalmente” retrata a opinião, a voz do jornalista. No mesmo parágrafo, no período seguinte, encontramos outro índice de polifonia, agora na forma de um operador argumentativo, materializado em “no entanto”, no período “A polícia da Noruega, no entanto, não conseguiu prender os ladrões.”, deixando transparecer outro posicionamento

do locutor/enunciador, que, implicitamente, seria manifestado por “A polícia, quando recuperou os quadros, deveria ter capturado e prendido os ladrões, mas não o fez, deixando de cumprir seu dever”.

Os autores do LDP, na sua proposta de estudo do gênero notícia, também deixam de ressaltar o papel do discurso citado no texto (Figura 2). É possível observar que o jornalista faz uso do discurso citado em três momentos. No primeiro momento, no terceiro parágrafo do texto, trazendo o dizer do responsável pelo Departamento contra o Crime Organizado, o jornalista o faz para agregar credibilidade ao seu relato acerca da recuperação das obras artísticas (“Encontrar as obras era uma questão de honra para a polícia.”), buscando desviar dele o máximo possível da conotação de subjetividade.

No segundo momento, no quarto parágrafo, o jornalista, ao falar do estado em que os quadros foram encontrados, escreve: “Os quadros, de acordo com a polícia, estão em ‘muito bom estado’”. O uso de aspas em “muito bom estado” decorre do fato de ser um trecho da fala do policial, recortado e utilizado pelo repórter de forma irônica, visto que o discurso citado, do mesmo policial, que se segue (“Os danos foram menores do que os que tínhamos.” – o terceiro momento de uso do discurso citado) contradiz o que fora afirmado anteriormente. Mais uma vez, o jornalista imprimiu a sua subjetividade, dialogando com as outras vozes que constituem o seu discurso, utilizando os recursos linguísticos em prol do estabelecimento da argumentatividade.

A análise proposta pelos autores do LDP, todavia, não prevê a exploração dos índices de polifonia, deixando de considerar a característica polifônica de todos os textos. Até para fins de estudo do gênero, o desconhecimento de tais índices acarreta uma visão incompleta do modo de elaboração de uma notícia, tomada como uma construção discursiva.

3.3.2 A ironia

Além dos índices de polifonia acima descritos, faz-se de suma importância, ao pensarmos no aspecto da argumentatividade no discurso, ressaltar a ironia. Mais do que como uma atitude, ela é compreendida como um fenômeno situado no plano da interdiscursividade e da polifonia (BRAIT, 2008).

A ironia é considerada um princípio estruturador de textos e articulador de discursos, constituída nas diferentes formas de recuperação do já dito, visto que a palavra, uma unidade

do discurso, quando atualizada em contextos discursivos diferentes, retomada pela intertextualidade e pela interdiscursividade, ganha novos sentidos, havendo a possibilidade de eles serem irônicos (BRAIT, 2008, p.146).

Segundo a supracitada autora, a ironia pode ser encarada como um discurso que, por meio de mecanismos dialógicos, se oferece basicamente como argumentação direta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normas institucionais, como instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva. Como forma de discurso, pode compreender o humor, a paródia, a intertextualidade, a interdiscursividade e outros elementos do universo primeira e previamente considerado.

A ironia pode ser percebida por sinais contextuais, de ordem enunciativa, não obstante se reconheçam como seus mecanismos produtores categorias como a citação, a menção-eco²⁵ e a coesão, elementos essenciais à ironia articulada com a intertextualidade e a interdiscursividade.

3.4 Intertextualidade

As pessoas agem e reagem umas às outras e elas o fazem principalmente por meio da língua. A intertextualidade constitui um dos processos sociais e culturais por meio dos quais as pessoas agem e reagem umas às outras (BLOOME e EGAN-ROBERTSON, 2004).

Conforme afirma Nathalie Piegáy-Gros (1996, p.06), “nenhum texto pode ser escrito independentemente do que já foi escrito e ele leva consigo, de forma mais ou menos visível, o vestígio e a memória de uma herança e de uma tradição”²⁶ (tradução nossa). Assim, a intertextualidade, na forma do intertexto, deve levar a uma participação ativa do leitor na elaboração do sentido, visto que esse mesmo leitor deve ser capaz de perceber e discernir as relações que uma dada obra estabelece com outras.

Ademais, todo e qualquer texto deve ser entendido também como o lugar de constituição, e não só de interação, de sujeitos sociais, evento no qual concorrem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Segundo tal concepção dialógica de texto, não há lugar para

²⁵ Na ironia, a menção é implícita, porque, além de se referir ao próprio enunciado implicitamente, demonstra que ele foi entendido, levado em consideração, expressando o eco que o propósito provoca no interlocutor.

²⁶ O texto em língua estrangeira é: “nul texte ne peut s’écrire indépendamment de ce qui a été déjà écrit et il porte, de manière plus ou moins visible, la trace et la mémoire d’un héritage et de la tradition”.

a concepção de objeto, visto que tanto quem escreve como aquele para quem se escreve constroem-se e são construídos no processo.

Para que se torne possível compreender um texto segundo a aceção acima exposta, deve-se considerar, contudo, que ele carregue um conjunto de características, a textualidade, cujos critérios e padrões foram apresentados por Beaugrande e Dressler, em 1981, com a publicação de *Introduction to Text Linguistics*, livro que até os dias atuais exerce imensa influência nos estudos no campo da Linguística Textual.

Com o fim de tornar mais clara a conceituação de intertextualidade, passamos, na subseção a seguir, a descrever a teoria de Beaugrande e Dressler sobre os fatores de textualidade, associando-os aos princípios que regulam a comunicação textual. Nas seções subsequentes, procedemos à conceituação de intertextualidade, especificando sua função como elemento de coesão e coerência e como recurso de argumentatividade.

3.4.1 Os fatores de textualidade – Beaugrande e Dressler

Beaugrande e Dressler afirmam que um texto “será definido como uma ocorrência comunicativa que atende a sete critérios de Textualidade. Se qualquer um desses critérios não for satisfeito, o texto não será comunicativo”²⁷ (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, p.03) (tradução nossa). Os critérios (doravante denominados de ‘princípios’, segundo traduções mais frequentes na Língua Portuguesa) são: a **coesão**, a **coerência**, a **aceitabilidade**, a **informatividade**, a **intencionalidade**, a **intertextualidade** e a **situacionalidade**. Segundo os referidos autores (Ibid., p.11), com base nos estudos sobre os atos de fala de Searle (1969), estes princípios constituiriam os **princípios constitutivos**, ou seja, aqueles que “definem e criam a forma de comportamento identificável como comunicação textual, e se eles são desafiados, essa comunicação falhará”²⁸ (tradução nossa).

Conforme os autores, todos os sete princípios de textualidade são de natureza relacional: coerência e coesão são centrados no texto, enquanto os outros cinco princípios

²⁷ O texto em língua estrangeira é: “A TEXT will be defined as a COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY. If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not be communicative [...]”.

²⁸ O texto em língua estrangeira é: “[...]define and create the form of behaviour identifiable as textual communicating, and if they are defied, that form of behaviour will break down”.

relacionam-se à situação de comunicação: dois orientados pelo **aspecto psicológico**, ou seja, pelas atitudes dos participantes em relação ao texto (intencionalidade e aceitabilidade); um pelo **aspecto computacional**, ou seja pela incorporação do novo e do inesperado (informatividade) e dois pelo **aspecto sociodiscursivo**, ou seja, pelo entorno e pela relevância mútua entre textos anteriores, consecutivamente (situacionalidade e intertextualidade) (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, p.37; MARCUSCHI, 2008, p.133).

Ainda com base na teoria dos atos de fala de Searle (1969), os autores afirmam que todos esses elementos a que se sujeitam quaisquer textos encontram alicerce em **três princípios reguladores** da comunicação textual: a **eficácia**, a **efetividade** e a **adequação (ou adequabilidade)** (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, p.11; BLANCAFORT e VALLS, 2008, p.211). A eficácia de um texto é avaliada pelo atingimento do seu objetivo comunicativo com o mínimo de esforço por parte de quem o lê; a efetividade depende do fato de se o texto deixa uma forte impressão e produz condições favoráveis ao alcance de um fim; a adequação (ou adequabilidade) de um texto, por sua vez, é dada pela relação entre o seu contexto e as formas em que as condições de textualidade são satisfeitas.

Cabe ressaltar, todavia, que a **eficácia** e a **efetividade** tendem a atuar em concorrência – “língua simples e conteúdo banal são muito fáceis de produzir e receber, mas causam tédio e impressionam pouco. Em contraste, língua criativa e conteúdo bizarro podem provocar um efeito poderoso, mas podem tornar-se demasiado difícil de produzir e receber.”²⁹ (tradução nossa) (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981, p.34). É a **adequação** que medeia tais princípios opostos para se chegar ao equilíbrio entre o convencional e o não convencional em cada situação, uma vez que a comunicação textual nada mais é do que a constante renovação e retomada da estabilidade por meio da perturbação e da restauração no contínuo de ocorrências na interação.

3.4.2 O conceito de intertextualidade

Beaugrande e Dressler (1981, p.6) já afirmavam que um texto não faz sentido por si só, mas pela interação do conhecimento textual e de conhecimento de mundo, satisfazendo a

²⁹ O texto em língua estrangeira é: “[...]plain language and trite content are very easy to produce and receive, but cause boredom and leave little impression behind. In contrast, creative language and bizarre content can elicit a powerful effect, but may become unduly difficult to produce and receive”.

condição da coerência textual. Como todo texto é de natureza heterogênea, revelando uma relação de seu interior com seu exterior, incluídos na sua exterioridade os outros textos que dele fazem parte e dão origem, que “o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe” (KOCH, 2000, p.46), torna-se importante haver, por parte dos interlocutores de uma interação, o (re)conhecimento da existência da intertextualidade.

Bazerman (2006, p.87) traduz de forma clara esta interdependência e inter-relação entre textos, inclusive a função da relação estabelecida, quando escreve que, em geral,

as palavras que usamos são tão comuns que parecem se originar de todos os lugares. Outras vezes, queremos dar a impressão de que estamos falando enquanto indivíduos a partir de nossa própria individualidade, preocupados apenas com o momento imediato. Já outras vezes, simplesmente, não conseguimos nos lembrar de onde ouvimos algo. Por outro lado, há momentos em que realmente queremos chamar a atenção para o lugar onde obtemos as palavras. A fonte dessas palavras talvez exerça uma grande autoridade ou talvez estejamos querendo criticá-las.

No mundo atual, desde a consideração dos meios de comunicação de massa, na conjunção das diversas linguagens (pintura, teatro, música, literatura, artes etc), cada produção humana dialoga com outra, cada produção surge por apropriação, releitura ou influência de produções anteriores.

Um exemplo da importância da observação de tal processo em outras linguagens é a proposta educativa desenvolvida pela Pinacoteca de São Paulo, desde 2011, com visita guiada para escolas, denominada “Arte em Diálogo”, cujo objetivo é o de “favorecer o estabelecimento, por parte do público, de comparações e relações [de obras modernas e contemporâneas] com as demais obras expostas e os discursos da curadoria, a partir de um determinado assunto colocado em destaque”, visando a “propiciar estímulos que contribuam para o desenvolvimento autônomo da percepção e interpretação da arte” (LIMA e CHIOVATTO, 2011, p.9).

Além disso, muitas das vezes, a recepção das diversas produções atuais faz-se através de mais de um sentido simultaneamente, caracterizando a multimodalidade. Num mundo dessa categoria é de suma imprescindibilidade (re)conhecer e compreender a intertextualidade.

O termo intertextualidade surgiu pela primeira vez em 1969, em texto de Julia Kristeva, inspirada pela noção do dialogismo bakhtiniano, cunhada na década de 1920. Em termos bakhtinianos, um texto não poderia subexistir sem o outro, assim permitindo um diálogo entre duas ou mais vozes ou discursos. Kristeva, baseando-se no pensamento de Bakhtin, criou o termo intertextualidade porque acreditava que qualquer texto artístico e

literário também estabelecia um diálogo com outros textos e, principalmente, com o público que o prestigiava.

Segundo a autora, os três elementos dialogantes em qualquer texto – o sujeito da escrita, o destinatário e os textos exteriores – dispõem-se em dois eixos perpendiculares: o eixo horizontal, onde se observa o diálogo do sujeito da escrita com o destinatário virtual, e o eixo vertical, onde se observa o diálogo do texto com outros textos (PERRONE-MOISÉS, 1979, p.216).

Depois de Kristeva, Genette (1997) também retomou o termo, fazendo, contudo, nova leitura, pois acreditava que o objeto da poética não seria o texto (literário), mas a sua transcendência textual, seus elos textuais com outros textos. Ele afirmava, citando a si mesmo:

Hoje eu prefiro dizer, de forma mais arrebatadora, que o assunto da poética é *transtextualidade*, ou a transcendência textual do texto, que já definiu aproximadamente como "tudo o que define o texto em um relacionamento, se óbvio ou dissimuladas, com outros textos." ³⁰. (tradução nossa) (GENETTE, 1997, p. 01)

O palimpsesto ao qual se refere em seu livro diz respeito a outro texto, anterior ao texto que o incorpora; logo, o outro que Genette lê no texto é outro texto no sentido de um texto escrito previamente, anterior ao texto em questão, ao qual o texto atual faz menção, e não o texto histórico ou o texto social, como propunha Kristeva.

No estudo ora desenvolvido, a intertextualidade é entendida como **o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo** (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008; FIORIN, 2003). Conforme afirma Laurent Jenny (1979, p. 14), “[...] a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”, ou seja, o processo de construção da intertextualidade se realiza de forma intencional.

Paulino et al. (2005, p.13) ilustram a intertextualidade por meio da analogia com a receita de bolo, na qual a adição de ingredientes transforma-se em um bolo de chocolate ou de laranja, por exemplo, mas que, de acordo com a criatividade e a experiência de cada cozinheira, pode ser recriada, dando origem a algo **novo** - o bolo será, simultaneamente,

³⁰ O texto em língua estrangeira é: “Today I prefer to say, more sweepingly, that the subject of poetics is *transtextuality*, or the textual transcendence of the text, which I have already defined roughly as "all that sets the text in a relationship, whether obvious or concealed, with other texts.”

outro e o mesmo da receita inicial. É dessa forma mesmo que acreditamos funcionar o princípio da intertextualidade.

Segundo Meserani (2001, p. 72), cada texto “entra numa relação de *assimilação* e de *transformação* ou de *transgressão*”³¹. Ao estabelecer uma relação negativa com seus modelos o texto opera na *transgressão*; ao não se estabelecerem como simples relatos de memórias reescrevem as lembranças, operando na *assimilação* e na *transformação*.

Não obstante a noção de intertextualidade tenha sido apresentada por Kristeva para o estudo do texto literário, ela hoje se encontra disseminada no estudo de textos de gêneros e funções diversas. É o que ressalta Maria Teresa Gonçalves Pereira (1998, p. 284) ao afirmar que o fenômeno também surge “nas pequenas intervenções do dia-a-dia, em conversas ou situações informais, títulos de obras de meios de comunicação diversos. **Aparece para pontuar, esclarecer, caracterizar melhor determinada situação**” (grifo nosso).

Ainda com base no trabalho de Laurent Jenny, VALENTE (2002, p. 180) acrescenta que a intertextualidade pode ser classificada em:

- a) **interna** – quando o autor cita a si próprio;
- b) **externa** – quando cita outro(s) autore(s). Ela subdivide-se em:
 - 1) **explícita** – citação na íntegra de uma frase, um verso, um fragmento de texto (por exemplo, o discurso relatado, as citações, as referências, os resumos, as resenhas e as traduções, a retomada do texto do parceiro no diálogo etc.);
 - 2) **implícita** – citação parcial, modificada. Esse conceito fundamenta-se no pressuposto de que “todo texto se inscreve na história dos textos antecedentes da sua série ou sistema, que acabam por codificar a sua produção” (por exemplo, as alusões, as paródias, as paráfrases, a ironia etc.) (MESERANI, 2001, p. 72).

Cabe ressaltar que a intertextualidade implícita é mais elaborada que a explícita, pois, para Valente (2002, p. 181-182),

[...]exige muito mais do leitor no jogo intertextual, pressupondo maior grau de informatividade, mais “conhecimento de mundo”: “mundo partilhado”. Constitui fator importante para a coerência do texto, pois o leitor, não possuindo as referências ou não identificando as citações, pode encontrar dificuldades para decodificação da mensagem.

Consoante a classificação de intertextualidade implícita apresentada por Sant’Anna (1985), descrevem-se as seguintes formações produtivas:

³¹ Meserani faz referência a textos literários, mas é possível estender esta premissa a textos não literários, verbais ou não verbais.

- a) **paráfrase** – uma reafirmação de dada obra escrita, da qual se aproxima por extensão; constitui o espelho, o desvio mínimo. Estabelece-se, então uma equivalência ente dois enunciados, podendo um ser ou não a reformulação do outro. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p.366), assim como na reformulação, “a paráfrase é o vetor pelo qual se marca a heterogeneidade no discurso, seja ela mostrada ou constitutiva.”;
- b) **paródia** – efeito de linguagem que se torna cada vez mais presente nas obras contemporâneas, ela surge como *efeito metalinguístico* e se define por meio de um jogo intertextual e que se divide em três tipos básicos: *verbal* (com alteração de um ou outra palavra do texto), *formal* (em que o estilo e os efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria) e *temática* (em que se faz a caricatura da forma e do espírito do autor). Pode ser considerada um tipo de subversão na qual o sujeito parodista mantém uma posição ambígua em relação ao parodiado, visto que se distancia porém permaneça próximo; ele lhe é infiel, embora lhe seja fiel. Ela constitui o espelho invertido, o desvio total;
- c) **estilização** - técnica cujos efeitos podem ocorrer tanto na paródia quanto na paráfrase e que “reforma esmaecendo, apagando a forma, mas sem modificação essencial da estrutura” (SANT’ANNA, 1985, p.41). Ela produz um texto ambíguo, na medida em que carrega um pouco dos dois textos: recorre ao texto original, mas busca inovação e originalidade em seu próprio texto. **A estilização constitui um desvio tolerável, em que ocorreria o máximo de inovação sem ser subvertido, pervertido ou invertido o seu sentido** (grifo nosso). A percepção dos efeitos da estilização como paródia ou paráfrase vai depender do repertório do leitor, que irá perceber ou não tais efeitos no texto;
- d) **apropriação** – conceito que surge na década de 60 com as Artes Plásticas, refere-se à colagem de objetos do cotidiano.

Em relação à intertextualidade implícita, Koch et al. (2007, p.30) afirmam que ela pode ter os seguintes objetivos: a) de seguir a orientação argumentativa do texto-fonte (paráfrases) – a intertextualidade das semelhanças, segundo Sant’Anna (1985); b) de contradizer, colocar em questão, ridicularizar ou argumentar em sentido contrário ao texto-fonte (os enunciados parodísticos ou irônicos, as apropriações, as reformulações de tipo concessivo, a inversão da polaridade afirmação/negação, entre outros) – a intertextualidade das diferenças, segundo Sant’Anna (1985).

Em *Intertextualidade: diálogos possíveis* (KOCH ET AL., 2007), as autoras estabelecem mais algumas classificações para a intertextualidade, além das de implícita e explícita, a saber:

- a) *temática* – ocorre entre textos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios;
- b) *estilística* – ocorre quando o produtor do texto, com objetos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas, como os textos que reproduzem a linguagem bíblica, por exemplo;
- c) *desvio (détournement)* – alteração ou adulteração do texto-fonte. Consiste na produção de um enunciado que possua as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos, podendo ocorrer por meio de jogos com a sonoridade das palavras;
- d) *intergenérica* – quando se utilizam gêneros pertencentes a outras molduras comunicativas com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido;
- e) *tipológica* – usam-se, em modelos mentais tipológicos específicos, sequências de diversos tipos (por exemplo, uma sequência narrativa no início de uma petição).

Conforme aponta Irandé Antunes (2009, p. 164), “todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto”. Logo, a intertextualidade aparece como uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado de outras como a coesão, coerência etc.

Na relação que se estabelece, todavia, entre intertextualidade e interdiscursividade, pode-se afirmar que:

- a) a intertextualidade está em relação direta com outros textos, pré-existentes, assim como a interdiscursividade em relação a outros discursos;
- b) a interdiscursividade não implica a intertextualidade, mas que o contrário é verdadeiro, visto que “ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta” (FIORIN, 2003, p. 35).

Ademais, é preciso ressaltar que, em certos gêneros discursivos ou textuais, a intertextualidade vem em formas e com funções mais ou menos definidas, como, por exemplo:

- a) no **discurso acadêmico**, na forma de discurso citado ou paráfrase, com a função argumentativa (argumentatividade por autoridade) (BRETON, 2003; ABREU, 2009);
- b) no **discurso jornalístico**, na forma também do discurso citado com a função argumentativa, com a função irônica ou de proteção da face, assim como forma de trazer a notícia para mais próximo dos leitores. Também pode ocorrer na forma da paródia, para ressaltar a expressividade ou para estabelecer a conexão com acontecimentos ou personalidades anteriores;
- c) no **discurso oral**, na forma de citações nominais ou não, do uso de provérbios (*vox populi*), ditados populares, referências familiares (ditos ou crenças de famílias)³², com a função argumentativa, de convencimento do interlocutor por meio do reconhecimento e validação por esse enunciador do contexto de origem de tais intertextos/interdiscursos;
- d) nas **produções literárias e artísticas**, na forma de alusões, citações, paródias, auxiliando na intensificação dos efeitos de sentido, na criação de novos significados, como recurso de coesão e coerência ou recurso de argumentatividade;
- e) no **discurso humorístico**, por meio da citação parodiada ou da evocação da alusão, por meio de expressões, palavras, nomes próprios, culminando no efeito do humor³³;
- f) no **discurso midiático**, como nas charges, na forma das alusões, citações ou referências ou paródias, principalmente sobre acontecimentos políticos, criando o efeito da temporalidade e da circunstancialidade, assim como do humor;
- g) nos **textos publicitários**, geralmente na forma de paródias, criando o efeito do humor que de certa forma evoca o produto comercializado. Também ocorre na forma de alusões, auxiliando na intensificação dos efeitos de sentido, na criação de novos significados, como recurso de argumentatividade.

Percebe-se aí, então, a importância do estudo da intertextualidade no processo de produção de sentidos. Sem as devidas informações intertextuais, o leitor pode vir a ter dificuldade para atuar como sujeito, leitor crítico do enunciado que se lhe apresenta. Além

³² Ao se materializar pelo uso dos provérbios, ditados populares e referências familiares, a intertextualidade é também um exemplo de interdiscursividade.

³³ Possenti (1998, p. 80) afirma que o papel das palavras na construção do humor vai além do duplo sentido e, mesmo quando depende de palavras de duplo sentido, o humor pode ser “incrementado”, sendo resultante da maior complexidade linguística ou de temas duplamente recalçados. A nosso ver, as conclusões de Possenti permitem corroborar que o humor pode vir exatamente de dois possíveis significados, acionados ao mesmo tempo, fator esse que depende, de forma concomitante, do maior desempenho lexical da palavra. Conforme o referido linguista aponta, “a palavra pode ser um lugar de interessantes investigações” (Ibid., p. 91).

disso, como recurso linguístico-discursivo, utiliza-se tanto como instrumento eficaz na produção do sentido, quanto como ferramenta de construção da coesão e coerência ou como modo de argumentar, conforme se apresenta nas seções a seguir.

3.4.3 A intertextualidade como instrumento da coesão e coerência textuais

O recurso linguístico da intertextualidade, por contribuir para a coesão e coerência textual e por ser de grande relevância na produção de sentidos, favorece a fruição da leitura, tanto de textos literários como de não literários, na medida em que viabiliza a plena compreensão dos mesmos, assim como permite ao receptor estabelecer conexões semânticas entre o texto de um autor e outros textos produzidos anteriormente. Em outras palavras, “o conhecimento e o uso criativo do mesmo recurso tornam mais competente, linguisticamente, o produtor de textos” (VALENTE, 2002, p. 177).

O interlocutor, no processo de adequada construção do sentido do texto, deve considerar as marcas linguísticas da coesão, elementos cruciais para o processo de compreensão textual. Nessa etapa do processo, ele age segundo ativação de seu conhecimento enciclopédico, de seu conhecimento partilhado e de seu conhecimento interacional.

Sobre a coesão, todavia, Beaugrande e Dressler (1981, p.04) escrevem que a superfície do texto não é decisiva por si só e que há necessidade de interação entre a coesão e os outros princípios da textualidade para que a comunicação seja eficiente. A coesão está relacionada à intencionalidade e, quando realizada por elementos intertextuais, relaciona-se a referentes que auxiliam na contextualização dos quadros do texto, contribuindo para a construção da coerência.

José Carlos de Azeredo (2008, p.90) escreve que ao construir o enunciado/texto, “o usuário [da língua] é guiado pela intenção/necessidade de tornar as entidades de que fala suficientemente inteligíveis/reconhecíveis para o interlocutor”; ele cita M. Tomasello (2003, p.233) o qual esclarece que “as escolhas são determinadas em grande medida pela avaliação que o falante faz das necessidades comunicativas do ouvinte e do que ajudaria a lograr o intento comunicativo – que tipo de descrição, em que nível de detalhamento e a partir de qual ponto de vista é necessário para uma comunicação bem sucedida e efetiva...”.

Para fins de ilustração da teoria descrita, procedemos, na Figura a seguir, em um recorte de texto já apresentado anteriormente neste capítulo, à observação de uma instância de

referência intertextual, como elemento de coesão, entre o título e o subtítulo, auxiliando na construção da inteligibilidade e, em consequência, da coerência do primeiro.

Figura 5



Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 12.

O título da notícia solicita do interlocutor, para contextualização de sua leitura e, consequente produção de sentido no texto, a ativação de estruturas mentais como o reconhecimento intertextual de “O grito” como título de tela/pintura, associando ao subtítulo, à primeira referência anafórica intertextual, representada por “Quadro de Edvard Munch”, um sintagma nominal (SN) e, depois, à segunda referência anafórica intertextual, “símbolo da angústia humana”, sintagma nominal (SN) integrado a uma oração adjetiva não restritiva ou explicativa.

O subtítulo exerce função sintetizadora do contexto anterior ao fato agora noticiado: o **fato noticiado** é a recuperação do quadro “O grito”, de Edvard Munch; o **contexto anterior** é o roubo dos quadros do artista. Auxilia, também, na compreensão do título: portador da manchete do jornal, o título só é efetivamente compreendido, por muitos dos leitores, após o reconhecimento das referências feitas no subtítulo.

Em situação de uso desta notícia de jornal como material de sala de aula, o professor depara com três possíveis leitores: um que nunca ouviu falar de Edvard Munch e, em consequência, de suas telas; outro que conhece a tela e o seu título, mas não conhece o seu autor e ainda outro que conhece a tela, seu autor, mas não conhece a simbologia (símbolo da angústia humana) que lhe foi atribuída. De qualquer forma, as referências apresentadas (ou acrescidas) ao texto, no subtítulo, só vêm a esclarecer ou a reforçar a compreensão para o devido estabelecimento do sentido da leitura.

Por sua vez, Fairclough (1992, p. 84) afirma que um texto só faz sentido para alguém que dá sentido a ele, alguém capaz de inferir essas relações significativas na ausência de marcadores explícitos. É a coerência, todavia, que permite o estabelecimento de sentido, uma

vez que ela depende de fatores situacionais, culturais, até inferenciais. A coerência textual depende não unicamente do enunciado, mas da intenção que se tem ao declará-lo.

Santos et al. (2012, p.42) escrevem que ao ler “acionamos conhecimentos prévios que colaboram para a construção dos sentidos do texto” e, entre eles, citam o conhecimento intertextual, o qual “colabora para identificarmos as referências, explícitas ou implícitas, a outros textos” e ressaltam que a não identificação do texto-fonte “dificulta a percepção de algum aspecto peculiar do texto que retoma outro” (Ibid., p.43), conforme já apresentado na análise da Figura 6, acima. Quando a coerência de um texto se realiza por meio da intertextualidade, exige-se que o interlocutor compreenda a intenção daquela referência e que, conhecendo o intertexto, atribua sentidos a esse novo texto.

A seguir, é transposta a imagem digitalizada de parte de uma atividade do capítulo 3 da Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 108.

Figura 6

Como se faz uma história em quadrinhos

As personagens

Antes de fazer uma história em quadrinhos, é necessário criar as personagens, desenhando-as e, ao mesmo tempo, já ir imaginando suas características, isto é, como elas serão fisicamente, como será seu comportamento, como falarão, etc. A personagem Mônica, por exemplo, é forte e costuma bater no Cascão e no Cebolinha com seu coelhinho de pelúcia, o Sansão, todas as vezes que eles zombam dela; é boa e companheira, além de ser amiga inseparável da Magali. Essas características são sempre as mesmas em todas as histórias em que a Mônica é personagem.

Quando lemos uma história em quadrinhos, nós **vemos** as personagens e sabemos, portanto, como elas são fisicamente. Suas características psicológicas nos são reveladas por suas ações, expressões e gestos, pela maneira como se comportam e se vestem, pelo que falam, etc. Esses traços aparecem nos desenhos e nas atitudes, nas falas e nos pensamentos das personagens.

O desenhista se vale das características tanto físicas quanto psicológicas das personagens para criar suas histórias.

O primeiro e o último quadrinho

O **título** de uma história em quadrinhos é colocado geralmente antes do primeiro quadrinho ou é incluído nele, acima das personagens. Às vezes, antes do título, aparece também o nome da personagem, como no quadrinho ao lado.


Quando não há título, é comum aparecer no primeiro quadrinho ou antes dele o nome da personagem principal, como na história do Cebolinha reproduzida no capítulo 2 desta unidade (página 96).

Os títulos costumam ser escritos com letras maiúsculas, bem maiores que as letras dos textos dos balões. As letras apresentam formatos variados e podem também conter um desenho, constituído por algum detalhe relacionado com o assunto da história. Veja o exemplo ao lado.

Embora muitos trechos das histórias em quadrinhos possam ser engraçados, é geralmente no último quadrinho que se dá o ponto alto da história, ou seja, o momento mais engraçado.

A maioria das histórias em quadrinhos costuma apresentar no último quadrinho a palavra **fim**. Veja o exemplo ao lado.

Expressão popular



108

Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 108.

É possível observar que neste texto didático sobre como se faz uma história em quadrinhos, os autores do LDP não orientam sobre o valor, a função do **título** para tal gênero:

apenas afirmam que “podem também conter um desenho, constituído por algum detalhe relacionado ao assunto da história” e falam sobre a posição física que ocupa e sobre a sua forma gráfico-visual, deixando de ressaltar que ele pode servir como elemento sintetizador ou antecipador da história.

Ademais, embora apareçam dois exemplos, nos títulos dos dois primeiros dos três exemplos, do gênero discursivo³⁴ objeto do estudo, em que a intertextualidade (assim como a interdiscursividade) pudesse ser explorada como fator de coerência, para a construção do sentido, não se encontra qualquer orientação para tal utilização recursiva.

Os exemplos de intertextualidade são “deixa a vida me levar” e “Cão que ladra...”. O primeiro exemplo indica uma alusão à canção de Serginho Meriti e Eri do Cais, interpretada por Zeca Pagodinho, “Deixa a vida me levar”, um hino à liberdade em relação a qualquer tipo de preocupação, deixando de lado a ansiedade irracional pelo futuro. Além disso, trazendo à tona o espaço interdiscursivo onde se situa, traz à tona filosofia de que tudo que acontece se deve a uma ordem cósmica, que se deve levar a vida sem muito apego, que o que tiver de acontecer acontecerá, ilustrando bem o que significa não decidir sobre a sua vida. O segundo exemplo, também situado pela interdiscursividade, ou seja, revelador das vozes que constituem o discurso, faz menção a uma expressão popular que significa que quem muito fala, grita ou ameaça, geralmente nada faz, não concretiza suas ameaças ou promessas.

Tanto um quanto outro exemplo exerce a função de previsão da sequência narrativa ou de conclusão de fatos da história. Será que a exploração da intertextualidade constitutiva desses dois exemplos não traria benefícios não só no processo de leitura de quadrinhos, mas, posteriormente, no processo de produção escrita de uma história de quadrinhos, na escolha mais consciente de seu título?

Por outro lado, o último exemplo apresentado está relacionado ao último quadrinho de uma história em quadrinhos, no qual, segundo os autores do LDP “se dá o ponto alto da história, ou seja, o momento mais engraçado”.

Deixam, contudo, de ressaltar outros recursos da linguagem muito importantes para o efeito do humor, como o humor irônico, no último quadrinho da tirinha do Menino

³⁴ Há estudos que indicam a distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2007) ou a opção por um ou outro termo (MACHADO, 2005; BRAIT, 1997; LOPES-ROSSI, 2011). Rojo (2005) assinala que a análise de gêneros textuais, de fundamento bakhtiniano, mas também relacionada a estudos da Linguística Textual, estaria mais voltada a uma descrição da materialidade linguística no gênero, como família de textos. Já nos trabalhos que utilizam a denominação gêneros do discurso, a autora destaca que apresentam base enunciativa e centram-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Como neste estudo ambas as perspectivas são consideradas, muitas das vezes até em relação de concomitância e completude, não se faz a distinção, portanto, entre os termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, considerando-se ambos intercambiáveis.

Maluquinho, o qual Ziraldo constrói a partir da interseção entre a) o uso da expressão popular “guardar a sete chaves”³⁵, índice revelador das vozes anteriores à voz que enuncia o dizer, b) a imagem de um diário pessoal de uma menina em que se lê “Eu amo Maluquinho” e c) o conhecimento das histórias sobre as astúcias do personagem principal.

A partir da conjunção destes três fatores, é possível estabelecer uma leitura bem humorada do quadrinho: o astucioso Menino Maluquinho descobriu o diário de Julieta, no qual ela declara seu amor por ele, e ele se nega a contar o que descobriu para seu melhor amigo, Junim, declarando “Esse segredo eu vou **guardar a sete chaves.**” (grifo nosso), o que se caracteriza como irônico, visto ter sido ele mesmo a violar a confidencialidade do diário pessoal da namorada.

Com o propósito de fornecer mais um exemplo do uso da intertextualidade como instrumento de coesão e coerência, transpõem-se as imagens digitalizadas relativas a uma atividade da Unidade 1, capítulo 1, da Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, páginas 11, 12 e 17.

³⁵ A expressão “(segredo) guardado a sete chaves”, nascida em Portugal, faz menção aos baús onde eram guardados alguns documentos e joias. Esses baús tinham quatro chaves, entregues a quatro funcionários de confiança. Por superstições, o número sete substituiu o quatro na expressão. Disponível em: <http://deonisio.blogspot.com.br/2013/01/chavez-conchavo-guardado-sete-chaves.html>. Acesso em 23 de setembro de 2013.

Figura 7

Orientação dos autores do LDP para fazer discussão em pequenos grupos e posterior apresentação oral no grande grupo.


1 CAPÍTULO

CAPÍTULO 1

O que eu **digo** significa o que eu **quero**?

Professor(a): os alunos deverão inicialmente fazer uma discussão em pequenos grupos (de mais ou menos 4 alunos) das questões apresentadas a seguir. Depois as respostas serão colocadas no grande grupo (todos os alunos), para ver se há divergências. Para o trabalho em grupo, veja sugestões no Manual do Professor.

CONVERSANDO


 Converse com os colegas de seu grupo sobre as questões a seguir. Depois da discussão, o relator deverá apresentar as respostas do grupo para a sala toda.

Símbolo sugerido pelos autores para indicar atividades de trabalho no pequeno grupo.

Levantamento do léxico

Orientação dos autores do LDP ressaltando a importância do conhecimento prévio para a compreensão da história.

Atividades de pré-leitura voltadas para o desenvolvimento da oralidade.



Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 11.

Figura 8



Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 12.

Figura 9

1 | **CAPÍTULO** | **1**

2º episódio: 7 a 13
3º episódio: 14 a 30
4º episódio: 31 a 35
5º episódio: 36 a 37

4. a.
1º quadrinho: irritação
2º quadrinho: segurança
3º quadrinho: surpresa
4º quadrinho: pavor

4. b.
Resposta pessoal.
Sugestões de resposta:
3º quadrinho: susto
4º quadrinho: curiosidade
5º quadrinho: raiva
6º quadrinho: convencimento

2º episódio: Papa-Capim e Cafuné encontram a galocha.
3º episódio: Os dois indiozinhos tentam descobrir para que serve a galocha.
4º episódio: O homem encontra os garotos e pega a galocha de volta.
5º episódio: Cafuné inventa “galochas” colocando potes nos pés.

4 ■ Releia os quadrinhos do primeiro episódio da história, observando atentamente as expressões do rosto do homem e da cobra.

a ► Como o homem está se sentindo? Escolha a palavra que melhor expresse seus sentimentos em cada quadrinho.

medo **pavor** **surpresa** **coragem** **irritação** **raiva**
segurança **curiosidade** **convencimento**

b ► E a cobra? Quais palavras você utilizaria para descrever seus sentimentos em cada quadrinho?

c ► No 5º quadrinho, o homem foge, deixando a galocha no atoleiro, e fala:
“Aaiiii!! É a anaconda daquele filme!!”
O que ele quis dizer com isso? *A cobrinha que estava na sua frente era tão perigosa como a sucuri de um filme a que assistira antes.*

5 ■ No segundo episódio da história, Papa-Capim e Cafuné chegaram ao mesmo atoleiro.

a ► Por que os indiozinhos não têm medo da cobra que assustou o homem adulto? *Porque eles conhecem aquele tipo de cobra e sabem que não é perigosa.*

Professor(a): mesmo que os alunos não saibam que “anaconda” é uma cobra, uma sucuri, procure fazer com que eles entendam, pelo contexto, que o homem está comparando a cobra com algo desproporcional devido ao seu medo.

Orientação ao professor e pergunta, para os alunos, relativas à alusão intertextual à Anaconda (a cobra e o filme).

A diferença entre o índio e o aventureiro em sua relação com a natureza.

Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 17.

O capítulo se inicia com a proposta de leitura de uma história em quadrinhos do personagem Papa-Capim, de Maurício de Sousa. Os autores do LDP propõem uma atividade de pré-leitura (Figura 7), localizada na seção “Conversando”, voltada para o desenvolvimento de práticas de oralidade, além do conhecimento prévio do aluno sobre o texto (autor, personagens, gênero e tipo de texto, tema etc.). Tal seção é caracterizada por atividades de prática da língua oral, assim como da linguagem oral na produção e na recepção de textos (*Manual do Professor*, Anexo H, p.222), além de atividades que objetivem a checagem do acervo lexical dos alunos/leitores e o desenvolvimento da capacidade de antecipação, prática de todo leitor proficiente.

Por meio das perguntas enumeradas, os autores do LDP solicitam que os alunos façam uma previsão de como será a história, baseando-se nos itens lexicais levantados e no título,

diferente do que fora proposto pelos autores do outro LDP, a Coleção 1, em que havia apenas a preocupação com a formatação do título.

A história em quadrinhos narra o episódio de um aventureiro, advindo da civilização (em oposição ao índio, personagem que dá nome à história), que se gaba de desbravar a floresta, ambiente hostil, segundo ele, com suas botas impermeáveis. Ele entra em um atoleiro e, de repente, pisa em algo diferente e exclama “Aaiii!! É a Anaconda daquele filme!!”, numa referência intertextual ao filme “Anaconda”, filme norte-americano de 1997, dirigido por Luís Llosa, no qual é retratada uma serpente gigantesca, na verdade uma sucuri.

A comparação que o homem faz da cobra em que pisa com a Anaconda é desproporcional ao seu real tamanho e se deve ao medo que o “corajoso desbravador” vivencia naquele momento, conforme visualizamos a partir do quadro seguinte da história, quando ele foge apavorado (Figura 8).

Sua reação diante da cobra é bem diferente da perspectiva que Papa-Capim tem em relação ao mesmo animal, visto que, em conversa com Cafuné, o outro indiozinho, diz “Pra que esse medo? Aqui só deve ter uma cobrinha ou outra e é só! Além do mais, elas não são venenosas...”, tornando clara a diferença entre o índio e o aventureiro em sua relação com a natureza, aspecto este explorado mais à frente, no item 5.a (Figura 9).

Na orientação feita pelos autores da coleção didática aos professores, localizada na margem esquerda da página das questões de compreensão do texto (Figura 9), eles chamam a atenção para o reconhecimento, por parte dos alunos, para o significado da palavra “anaconda”, mas não ressaltam a especificidade da alusão que o aventureiro faz no texto – “É a Anaconda **daquele filme!**” (grifo nosso).

Desconsideram a relação intertextual apontada, a qual se faz importante para a compreensão da extensão do medo do aventureiro, visto que uma “anaconda” (sucuri) real pode medir até 9 metros (podendo chegar até 11,5 metros), mas no filme ela tem 20 metros! No filme, a sucuri “Anaconda” é apresentada como um monstro, que devora homens, sendo essa uma lenda explorada pelos produtores de Hollywood – tal crença aumenta a proporção do medo sentido pelo aventureiro.

Se essa alusão ao filme, todavia, não for compreendida, se não fizer parte da memória compartilhada dos leitores da história, o efeito humorístico, concretizado no quadro seguinte, perde-se, pois o *gatilho linguístico*, ou seja, o mecanismo linguístico o qual em combinação com o contexto de produção do texto levaria ao humor (RASKIN, 1985), encontra-se exatamente aí neste quadro – a cobra que o assustou era pequena, diferente da proporção que

o aventureiro deu a ela. Em outras palavras, a questão não é apenas saber que a “anaconda” é uma sucuri e conhecer as suas características, mas conhecer **a Anaconda daquele filme**.

Nas questões de compreensão textual (Figura 9), contudo, tal relação é explorada apenas superficialmente, conforme a pergunta do item **4.c** – “No 5º quadrinho, foge, deixando a galocha no atoleiro, e fala: ‘Aaiii!! É a anaconda daquele filme!!’. O que ele quis dizer com isso?”– , deixando de prosseguir de forma a orientar os alunos quanto à utilização das referências intertextuais como um dos instrumentos para o estabelecimento da ironia que caracteriza a coerência nos textos humorísticos.

A resposta a tal pergunta proposta pelos autores do LDP repousa apenas no efeito da comparação metafórica, deixando de lado a exploração do quadro seguinte, onde se vê uma pequena cobra que demonstra um sentimento de convencimento por ter afugentado o aventureiro – a única questão em que se explora a perspectiva da cobra é a apresentada no item **4.b**, em um exercício voltado apenas para a exploração de substantivos abstratos relacionados a sentimentos, não estabelecendo, entretanto, nenhum outro tipo de relação de produção de sentido.

3.4.4 A intertextualidade como modo de argumentar

A linguagem é uma forma de ação dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, e a interação social entre os participantes da enunciação é caracterizada, portanto, por meio da argumentatividade. Assim, o estabelecimento de relações argumentativas faz parte de nosso cotidiano, visto ser a sua constitutividade “fator fundamental na formulação de convergências, na articulação e rearticulação de vínculos da vida social” (MENEZES, 2006, p. 87).

A argumentação vem sendo objeto de estudo desde a Antiguidade Clássica e, segundo Plantin (2008a, p. 8-9), esteve relacionada à **lógica**, “a arte de pensar corretamente”, à **retórica**, “a arte de bem falar”, e à **dialética**, “a arte de bem dialogar”, tendo sido esses os alicerces a partir dos quais foi pensada, de Aristóteles ao final do século XIX. Devido, contudo, ao declínio da retórica e à ascensão de certas formas do científicoismo, os estudos da argumentação sofreram certa depreciação, tendo “ressurgido”, na segunda metade do século XX, a partir das diversas tipologias dos argumentos, como os trabalhos de Toulmin, os de

Grize e Ducrot nos anos 1970, Hamblin e os de Perelman e Olbrechts-Tyteca³⁶ (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 52).

Conforme afirma Plantin (2008b, p. 18), argumentar é “ligar proposições, constituir um discurso coerente, baseado num elemento considerado como *evidente* (para os sentidos, para a intuição intelectual ou moral), e dele fazer derivar uma proposição segunda *menos segura*. É apoiar uma afirmação — a conclusão — sobre uma boa razão — o argumento” (grifo do autor). O mesmo pesquisador completa que argumentar é

uma atividade biface que se exerce sobre um fundo de tensão irredutível entre monólogo e diálogo, entre trabalho enunciativo e trabalho interacional. O diálogo constitui o fundo: estamos no domínio do *discutível*. É uma realidade de ordem antropolinguística: é difícil imaginar uma sociedade sem pluralidade de interesses às vezes contraditórios. A argumentação é um modo de tratar essas divergências. [...] Para que haja argumentação, é preciso que se esteja situado num campo de sentido e que haja ao menos uma pergunta compartilhada, por bem ou por mal. Segue-se que um discurso não contradito vale como verdade (grifo do autor) (op. cit.).

Ingedore Koch (1993, p. 19) complementa dizendo que o ato de argumentar é o ato linguístico fundamental. No referido ato estão envolvidas intencionalidade e persuasão, buscando, a todo o momento, levar o interlocutor para o lado do enunciador e a atingir o sentimento deste último. A argumentação está inserida no uso da linguagem e constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, visto que a linguagem é uma ação que se estabelece sobre o outro e sobre o mundo.

Argumentar é, nas palavras de Abreu (2009, p. 10), “obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” – é um ato de persuasão, pois se utiliza de argumentos plausíveis ou verossímeis, tem caráter ideológico e leva a inferências e adesões. A linguagem seria, portanto, uma forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculando ideologia através da argumentatividade.

Alves (1999, p.40) cita Charolles (1980) ao afirmar que a argumentação ocorre sempre que “um agente (individual ou coletivo) produz um comportamento destinado a modificar ou a reforçar as disposições de um sujeito (ou conjunto de sujeitos) com relação a uma tese ou conclusão”.

É possível, portanto, relacionar os conceitos de dialogismo, polifonia e de intertextualidade para que se chegue à compreensão dialogada da argumentação ao discurso monolucutor (PLANTIN, 2008b, p. 19-20), visto ser a perspectiva dialógica de todo dizer uma

³⁶ Perelman e Olbrechts-Tyteca demonstraram que “a simples argumentação recorria a procedimentos muito diversos para fundamentar suas conclusões: as estratégias que utilizam a definição, a analogia, a causa, os contrários, a pessoa, estão certamente entre os mais usados” (PLANTIN, 2008b, p. 16).

das perspectivas em que baseia a análise do discurso argumentativo: na medida em que todo discurso é dirigido para uma resposta, e, os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito provocam as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.), todo discurso seria tanto dialogal quanto polêmico – ou seja, a teoria da argumentação na língua se baseia na natureza polifônica dos encadeamentos de enunciados num mesmo discurso, sendo compreendida como uma função da linguagem que organiza as funções primárias (exprime o “eu”, a impressão sobre o outro, descreve o mundo).

Segundo afirma o supracitado autor (Idem, Ibid.), o “foro íntimo” é compreendido como um espaço dialógico “no qual coexiste um conjunto de proposições orientadas, cada uma delas sendo atribuída a uma ‘voz’ que é a sua fonte: o enunciador. O locutor se situa em relação a essas vozes, isto é, ele se identifica com algumas e rejeita outras”. Deve-se ressaltar, no entanto, que o lugar dado à palavra do outro é, segundo Plantin (2008b, p.24), “um elemento determinante do grau de argumentatividade de um texto, que corresponde a um traço, um descritor utilizável para a descrição dos gêneros discursivos”.

A noção de intertextualidade, remetendo tanto ao texto oral quanto ao escrito, é retomada na tessitura argumentativa do texto “em relação ao discurso/contra-discurso e, mais especificamente, pela noção de *script* argumentativo: é o conjunto dos argumentos/contrargumentos ligados a uma pergunta” (PLANTIN, 2008b, p.20), os quais são buscados no espaço sociocomunicacional e interdiscursivo, e que são construídos a partir de reformulações, adaptações, atualizações de discursos já ditos.

Koch (1985, p.44-45) afirma que a argumentatividade encontra-se subjacente à intertextualidade, quer na sua forma explícita quer na sua forma implícita e que

a mediação a que se referem Beaugrande e Dressler [1981] como sendo a medida em que se introduzem opiniões e objetivos momentâneos no modelo de situação comunicativa, e que, segundo eles, intervêm sempre que se aplica à produção de um texto o conhecimento – consciente ou não – que se tem de outros textos, nada mais é, na verdade, senão uma das manifestações da argumentatividade.

Os fatores que norteiam o uso da intertextualidade são o tipo de texto e a intenção do autor – a argumentação por autoridade, apontada por Aristóteles, devido à influência do orador, às suas palavras, atos e julgamentos do outro, utilizados em favor de uma tese, justificam a relação entre intertextualidade explícita e a argumentação.

Maingueneau (1976), citado por Alves (1999, p.41), afirma que o intertexto constitui um componente decisivo das condições de produção, uma vez que o discurso constrói-se por meio de já dito em relação ao qual se toma posição. Assim, conforme afirma Frasson (1992, p.91), “a intertextualidade não se resume a uma simples presença do outro no texto, pois a

escolha do intertexto já representa uma postura ideológica”. Uma citação, uma alusão, uma paráfrase, uma paródia, entre outras produções intertextuais, são elementos capazes de se revelarem argumentativos, determinando a orientação a ser dada na leitura ou na produção de textos.

Considere-se o exemplo do quadrinho de Ziraldo, *O Menino Maluquinho*, já apresentado anteriormente, transposto e destacado a seguir.

Figura 10



Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 108.

O título do quadrinho constitui o elemento chave da argumentação por autoridade; ele retoma intertextualmente um enunciado (parte de um provérbio) que veicula a voz da sabedoria popular, trazendo para o enunciador do texto “[...] maior força persuasiva ao que diz, uma vez que tais enunciados costumam ser conhecidos e aceitos pela comunidade” (CAVALCANTI, 2010, p. 50).

Acrescido ao aspecto da intertextualidade ressalta-se também o da interdiscursividade nos provérbios, visto serem estes eminentemente polifônicos, repetindo-se anonimamente através do tempo, advindos de enunciador genérico, aspecto no qual recai a força da argumentação na alusão feita por meio do intertexto.

Conforme assevera Lysardo-Dias (2008, p. 157), o provérbio “não se restringe a uma ocorrência da língua e a um elemento de ordem cultural: ele é um acontecimento discursivo que coloca em jogo as potencialidades de um dizer socialmente instituído”. Assim, na consideração da fala do Menino Maluquinho – “Quando eu crescer, ninguém mais vai mandar em mim!” – em relação ao título, já é possível encontrar um indicativo de que ele será desmentido em sua teoria, uma vez que é de conhecimento popular que, vivendo numa sociedade, sempre haverá ordens, na forma de deveres, a se cumprirem, em qualquer faixa etária; de outra forma, viver em grupo é impraticável.

As aspas, um dos índices de polifonia, são, também, elementos linguísticos que auxiliam na identificação da intertextualidade, no que se refere ao discurso citado,

relacionando-a ao aspecto da argumentatividade, inerente à linguagem, conforme já demonstrado na análise da notícia sobre a recuperação dos quadros de Edvard Munch (Figura 2), subseção 3.3.1.4 deste capítulo.

4 METODOLOGIA

4.1 Constituição do *corpus*

Conforme já explicitado na Introdução, este estudo analisa atividades com textos presentes em duas coleções de livro didático de Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), a série *Todos os textos - ed. reformulada*, de W. R. Cereja e T. C. Magalhães, da Editora Atual (Coleção 1) e a série *A aventura da linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia, Maura Alves de Freitas Rocha e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes, da Editora Dimensão (Coleção 2), essa indicada pelo PNLD, sendo ambas as coleções compostas de quatro volumes.

Para maior detalhamento de cada volume, em cada coleção, consultem-se os anexos de A a H, a saber:

1. Coleção *Todos os textos*, de W.R. Cereja e T.C. Magalhães:
 - Apresentação – Anexo A
 - *Manual do Professor* (parte comum a toda a Coleção) – Anexo B
 - Volume 1 (6º ano) – Anexo C
 - Volume 2 (7º ano) – Anexo D
 - Volume 3 (8º ano) – Anexo E
 - Volume 4 (9º ano) – Anexo F
2. Coleção *A aventura da linguagem*, de Luiz Carlos Travaglia, Maura Alves de Freitas Rocha e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes:
 - Apresentação – Anexo G
 - *Manual do Professor* (parte comum a toda a Coleção) – Anexo H
 - Volume 6 (6º ano) – Anexo I
 - Volume 7 (7º ano) – Anexo J
 - Volume 8 (8º ano) – Anexo K
 - Volume 9 (9º ano) – Anexo L
 - E-mail do Professor Doutor Luiz Carlos Travaglia – Anexo M

As referidas coleções didáticas foram escolhidas por terem sido utilizadas, concomitantemente, no ano de 2011, na instituição escolar em que trabalho, o Colégio Militar

do Rio de Janeiro, estabelecimento de ensino integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), um dos subsistemas de ensino do Exército, subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), e que tem a seu cargo ministrar a Educação Básica, no nível fundamental (EF), do 6º a 9º ano, e médio (EM).

O SCMB é constituído por doze colégios militares, espalhados pelo Brasil, que oferecem educação a mais de 14.400 jovens, entre meninos e meninas, 37% dos quais oriundos do meio civil por meio de processo público de seleção³⁶.

Em 2010, na Reunião de Revisão Curricular de Língua Portuguesa, que congrega representantes de tal disciplina escolar de todos os colégios militares, os professores votaram pela utilização, nos quatro anos do EF, da Coleção 2, à época já indicada pelo PNLD. Devido ao não recebimento dos livros, para os alunos do 6º ano, até meados de março daquele ano, foi feita, então, a opção pela utilização da Coleção 1 no referido ano escolar, mantendo-se a Coleção 2 para o 7º, 8º e 9º anos. A opção pela Coleção 1 foi feita devido ao fácil acesso dos professores ao representante da Editora que publica o LDP e ao fato de ele já ter sido utilizado anteriormente.

A utilização simultânea das duas coleções, todavia, trouxe como principal problema a falta da sequência entre os itens do conteúdo programático dos LDP, com referência principalmente à passagem do 6º para o 7º ano: os pré-requisitos para o trabalho, no ano seguinte, no 7º ano, não seriam cumpridos naquele ano, visto que o conteúdo, e não só a organização das coleções, era muito diferente.

Além disso, não houve compatibilidade entre o conteúdo da Coleção 2 e os PLADIS (Plano de Disciplina) de Língua Portuguesa, o documento que contém o conteúdo programático do ano de ensino, visto que ele fora elaborado com base no conteúdo da Coleção 1. Os professores também consideraram complexa a forma de organização do conteúdo na Coleção 2 e muitos não conseguiram enxergar a sequencialidade entre os itens a serem ministrados, além de afirmarem que os alunos não teriam se adaptado à abordagem e à organização da coleção didática.

Por essa razão, em 2012, os professores do CMRJ resolveram abandonar as duas coleções didáticas e passaram a adotar um volume único, também de autoria de W. R. Cereja, intitulado *Gramática*, para todos os anos do EF. No ano de 2014, passarão a adotar a coleção didática *Português: Linguagens*, também de W. R. Cereja e T. C. Magalhães, edição reformulada, agora indicada pelo PNLD.

³⁶ Fonte: http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm.

Cabe ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa nos colégios militares, entretanto, pauta-se por uma perspectiva do Letramento, com máxima prioridade dada ao desenvolvimento da capacidade de leitura e de produção textual, bem como da expressão oral. Há uma preocupação, também, com o trabalho com os gêneros textuais ou discursivos.

Todo esse histórico levou à escolha das duas coleções didáticas para a análise descritiva e crítica que ora se desenvolve.

4.2 Procedimentos de análise

Na análise descritiva dos materiais didáticos a que se procede nesta tese, busca-se compreender a concepção de linguagem que informa tais materiais e as estratégias e os elementos considerados na observação da interdiscursividade e da intertextualidade como elementos constituintes do processo de construção de sentidos em atividades de compreensão e produção textual.

No processo, serão analisadas as instruções metodológicas presentes no *Manual do Professor*, a organização dos livros e as propostas de atividades de recepção e produção escrita, relacionando-as às orientações metodológicas e teóricas apresentadas pelos autores dos LDP.

Na primeira fase da análise, proceder-se-á à análise e ao cotejo das orientações metodológicas aos professores, presentes no *Manual do Professor*, nas duas coleções, ressaltando-se as concepções de linguagem apresentadas na teoria. Em relação a esta análise, será feita também a observação da organização dos livros, por meio, de início, de um mapeamento das duas coleções a fim de ter uma visão panorâmica acerca do tema investigado – a interdiscursividade e a intertextualidade –, e de verificar sua presença nas Unidades Didáticas (UD) das coleções (é eventual?), com que uso/função se apresentam (há uma exploração desses elementos?), de quais tipos é possível encontrar (é explícita ou implícita? É temática?).

Assim, haverá dois momentos de observação:

1. da presença da interdiscursividade e da intertextualidade como unidades, elementos ou temas de estudo;

2. da presença destes dois recursos linguístico-discursivos como instrumentos na abordagem de textos diversos, inclusive nas orientações para o desenvolvimento da linguagem oral.

Cabe ressaltar que no estudo **a questão não é a de ensinar o que é interdiscursividade e intertextualidade**, mas a de possibilitar a prática e fornecer as variadas orientações sobre o uso da linguagem desses aspectos, conforme demandas, objetivos e necessidades dos participantes de qualquer prática social da linguagem, inclusive a da leitura e produção de textos verbais, visuais e verbo-visuais, observando-se como ocorre a apropriação de tais conceitos para o referido fim. De outra forma, esses dois recursos não contribuirão para a construção do sentido nos textos, muito menos para o reconhecimento do lugar de onde escreve o sujeito-autor.

Na segunda fase da análise, serão observadas a apresentação e as propostas das atividades de compreensão escrita e de produção escrita, relacionando-as à teoria e à concepção de linguagem propostas nas orientações metodológicas ao professor, verificando se teoria e prática se coadunam.

Uma vez que a investigação prioriza o aspecto qualitativo, a natureza analítico-descritiva e o caráter interpretativista de pesquisa, cujo objetivo é o de tecer reflexões e não o de apontar soluções, o universo da análise será apresentado do todo para as partes. Devido, contudo, aos limites físicos da tese, à impossibilidade de reproduzir todas as atividades e todos os textos focados nas atividades de recepção e produção escrita, serão consideradas no decorrer da análise apenas algumas dessas atividades, escolhidas segundo um critério de relevância, de representatividade para o tema foco da análise, consoante os critérios de organização do capítulo de análise do *corpus*.

Para tanto, será considerada a regularidade nos procedimentos de abordagem das atividades de mesma natureza, entre as atividades propostas em cada coleção didática, de tal forma que a seleção das amostras não trará prejuízos para a exposição da análise, constituindo essas amostras qualitativamente suficientes para ilustrar o que se encontra no todo dos livros em exame.

Destaca-se, no entanto, que as amostras de atividades das duas coleções didáticas foram organizadas em dois grupos: o primeiro, menor em quantidade, serviu de ilustração para os elementos teóricos descritos e construídos no capítulo 3 desta tese. O segundo grupo, constituído por maior quantidade de atividades selecionadas, comporá o capítulo 5, de análise do *corpus*.