

5.2.1 Análise 1

Na Unidade 1, capítulo 1, da Coleção de Cereja e Magalhães (Coleção 1), na seção “O gênero em foco”, após a apresentação de um modelo de carta pessoal, são propostas questões de estudo do gênero, reproduzidas a seguir, com o fim de preparar os alunos para a sua produção.

Figura 32

1. A **carta pessoal** é um gênero textual que permite a comunicação entre pessoas que estão distantes uma da outra. Que tipo de assunto essa carta contém? Indique a alternativa correta.

a) Um assunto pessoal, relatos de experiências vividas no dia-a-dia.
 b) Uma história imaginada, vivida por personagens em determinado tempo e lugar.

2. A carta apresenta algumas características.

a) Quem é o remetente da carta lida? E o destinatário?
Toninho e Rafa, respectivamente.

b) Em que local e data a carta em estudo foi escrita?
Em Ribeirão Preto, em 25 de junho de 2007.

c) Que palavra acompanha o nome do destinatário?
Caro



3. Além de **local** e **data**, **vocativo** (o nome do destinatário no início da carta) e **assinatura** do remetente, uma carta também contém o **assunto** e a **despedida**.

a) Na carta de Toninho, o assunto começa em “Obrigado, amigão, pelo presente de aniversário”. Onde ele termina?
Me escreva logo aceitando o convite.

b) Que palavras o remetente usa para se despedir do amigo?
Um abraço

4. Toninho emprega na carta algumas palavras e expressões que usamos no dia-a-dia, em conversas informais, mais íntimas, com nossos familiares e amigos, como, por exemplo, **tá**, **tô**, e gírias, como **cara**, **galera** e **fera**. Toninho também mistura as formas de tratamento: ele emprega **você** e depois usa **te**. Na sua opinião, o que justificaria o uso da informalidade na carta de Toninho?
Resposta pessoal. Sugestão: O fato de os correspondentes serem adolescentes e amigos e, portanto, terem um relacionamento mais íntimo, descontraído, sem formalidades.

5. Quando nos esquecemos de relatar ou comentar alguma coisa importante na carta, podemos incluir, depois da despedida e da assinatura, um **P.S.**, isto é, *post-scriptum* (expressão latina que significa “depois de escrito”). Na carta de Toninho há P.S.?
Não.

Contextualização da pergunta.

Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 17.

As questões 1, 2, 3 e 5 são classificadas, segundo Marcuschi (2005), como do tipo objetiva (cf. Quadro 5, na subseção 5.1.2, página 121, neste Capítulo, para a tipologia das perguntas), caracterizando uma proposta de mera codificação, voltada especificamente para a identificação de aspectos formais e estruturais do gênero estudado.

A questão 4 pode ser classificada, quanto ao seu conteúdo, como objetiva, embora tenha aspecto estrutural de questão subjetiva, caracterizando o que se denomina de questão híbrida ou “mista” – aborda um aspecto superficial do texto, objetivamente construído na orientação que se vai tecendo na sequência das outras questões, assim como na pequena contextualização que se mostra no corpo do seu enunciado, embora apresente uma marca das questões do tipo subjetivas, o sintagma “Na sua opinião”, levando os autores a darem a orientação de que a resposta da pergunta seria “pessoal”, quando não o é.

O enunciado da primeira questão estabelece uma função estereotipada e equivocada do gênero carta pessoal – a carta não se presta apenas à comunicação entre pessoas distantes uma da outra. Às vezes, escrevemos cartas para pessoas próximas fisicamente porque temos a intenção de deixar gravados, por meio da escrita, assuntos que nos são caros, estabelecendo o aspecto do registro da memória na relação pessoal.


Na pergunta sobre o tipo de assunto da carta pessoal, segundo aceção limitada da função do gênero, assinala-se como resposta correta a alternativa “a”, deixando de lado a possibilidade da intergenericidade, no conteúdo da alternativa “b”, a possibilidade de transformação de um gênero para a criação de outro, de acordo com o aspecto da apropriação, uma classificação da intertextualidade, segundo SANT’ANNA (1985).

A questão subsequente tem relação com o estudo dos elementos estruturais da carta (remetente, destinatário, local, data e saudação), aspecto de que os autores continuam a tratar nas próximas questões. Conforme é possível observar na imagem digitalizada da atividade (Figura 32), as questões continuam no sentido de os alunos identificarem e apreenderem outras características estruturais do gênero carta pessoal. Atentamos, também, para a orientação quanto ao tratamento dos registros linguísticos na questão 4, falando do aspecto da informalidade relacionado à intimidade nas relações pessoais.

Neste capítulo, ainda na mesma Coleção 1, aparece a seção “Para escrever com adequação”, a qual, segundo os autores, é voltada para tratar de elementos como avaliação apreciativa e recursos gráficos, vocabulário, grau de informatividade esperado, ambiguidade, a serem considerados na produção escrita dos diversos gêneros. O tópico da seção, na referida UD, são as variedades linguísticas e o texto escolhido pelos autores do LDP é uma tira em

quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, conforme a Figura 33 a seguir.




Figura 33



PARA ESCREVER COM ADEQUAÇÃO

■ As variedades linguísticas (I)

Leia esta tira, de Maurício de Sousa:

(Chico Bento, nº 140, p. 34.)

Questão de estudo do texto

1. Rosinha ganhou uma flor do Chico Bento.
 - a) O que, na tira, mostra que ela gostou do presente? Justifique sua resposta.
A expressão de contentamento dela quando exclama "Oh!" e o elogio que ela faz à flor.
 - b) Por que a tira é engraçada?
Resposta pessoal

Os autores não consideram os pressupostos do "gatilho linguístico", proposto por Raskin (1985), assim como a sua constituição por meio da relação entre a linguagem visual e a verbal, ativadora do humor.
2. A língua portuguesa não é falada do mesmo modo em todo o país; ela apresenta variações. Nessa tira, por exemplo, as personagens conversam fazendo uso de um tipo especial de português, o dialeto caipira, que é uma variedade linguística própria de certas regiões do Brasil.
 - a) Onde geralmente se fala esse tipo de variedade linguística: na zona rural ou na zona urbana?
Geralmente na zona rural.
 - b) Apesar das diferenças, os brasileiros em geral são capazes de compreender essa conversa?
Sim.
3. Se você fala de modo diferente do que falam Chico Bento e Rosinha, que palavras utilizaria no lugar de:
 - a) "procê"? para/prá você
 - b) "fror"? flor
 - c) "memo"? mesmo
 - d) "intê"? até

Professor: Há outras possibilidades de respostas.

21

Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 21.

Ao analisarmos atentamente a proposta de atividade, observamos que os autores propõem apenas uma questão, dividida em dois itens, para estudo o texto, mais especificamente das marcas verbais e não verbais associadas na produção do sentido (item

‘a’) e de observação, embora superficial, do humor, característica de tira em quadrinhos como essa (item ‘b’).

No item ‘b’ especificamente, ressaltamos a não observação dos pressupostos da teoria do “gatilho linguístico” do humor, proposto por Raskin (1985), assim como da sua constituição por meio da relação entre a linguagem visual e a verbal, ativadora do humor – considerando uma perspectiva gestáltica (figura e fundo) das imagens no último quadrinho, temos, ao fundo, as imagens delineadas de Chico Bento e Rosinha quando ela diz “[...] Parece inté cum uma qui eu tenho na minha janela!”; como figura, ou seja, em perspectiva mais à frente, temos o recorte da janela do quarto de Rosinha, na qual se percebe que o referido vaso teve a flor arrancada. É nessa conjunção de elementos que se instaura o humor.

Consideremos uma orientação ao professor, pelos autores do LDP, sobre a sua fundamentação teórica para a organização dos livros: “o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e interação social” (Anexo B, p.182). Nesta orientação, sobressaem dois aspectos: a perspectiva do ensino da língua como instrumento de comunicação, de ação e interação social e o pressuposto do ensino da língua atrelado ao trabalho com os textos.

O que se observa na atividade transposta é uma desvinculação com o texto, visto que ele constitui um falso pretexto para falar sobre o tema “variedades linguísticas”: fora a primeira questão de estudo texto, não há mais questão alguma intimamente relacionada com o estudo do texto e das variedades linguísticas, pois a última questão propõe uma falsa relação com o texto ao transcrever algumas de suas palavras e solicitar aos alunos que as reescrevam em outro registro linguístico. Além disso, onde se encontra a vinculação com a proposta de ação e interação social? Tal observação constitui uma amostra de como os estudos da língua, assim como da gramática, são trabalhados de forma estanque.

A fim de estabelecer uma relação com gênero alvo do capítulo, autores poderiam ter feito a opção por, no lugar da tira em quadrinhos, ter utilizado gêneros como o cartão postal, o *chat* (bate papo *online*), altamente influenciados pela oralidade, para citar alguns. Ocorre, contudo, um desprendimento proposital e completo dos gêneros alvo da UD na reflexão a que se propõe, talvez até por uma orientação implícita, na intenção dos autores, de relacionar o tema à linguagem oral, reproduzida, contudo, na forma escrita.

Em consequência, é possível também supormos que o desprendimento do gênero alvo seja proposital porque os autores expõem uma articulação de formações discursivas, interdiscursos, frequentemente observada nos LDP, que associa “variedades linguísticas”

apenas com o “regionalismo” e esse com o “falar errado” – o personagem de Chico Bento e seu modo de falar são comumente associados ao estudo de tal tema.

Em sequência, introduzem um texto, em forma de itens, sobre variedades linguísticas, oralidade e escrita, língua padrão e variedade padrão e variação e adequação linguística, arrematando com o seguinte texto:

Figura 34

A língua nos revela

Quando falamos, revelamos mais do que o nosso pensamento. Revelamos também quem somos socialmente, isto é, nosso nível cultural, nossa posição social, nossa capacidade de nos adaptar a certas situações, nossa educação, nossa timidez, nossa agressividade — enfim, mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Veja a

tira abaixo. No 2º quadrinho, a fala de Calvin mostra o quanto ele pode ficar irritado e se tornar mal-educado por ciúme da mãe.

Indução à leitura errônea do comportamento do personagem.

© 2007 Bill Watterson. All rights reserved. Distributed by Atlantic Syndication.

(Bill Watterson. O melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo, 12/11/2001.)

Fonte: Coleção 1, de 6º ano do Ensino Fundamental, páginas 22 e 23.

Percebemos que falta aos autores, na análise da tira em quadrinhos, certo domínio do interdiscurso relacionado à história do personagem Calvin, um garoto de seis anos de idade, cheio de personalidade, cujas visões e fantasias mirabolantes constituem frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno. Nas suas histórias, a partir de sua visão única do mundo, por meio de uma imaginação extremamente fértil, situações insólitas se estabelecem.

A resposta de Calvin no segundo quadro se relaciona com a sua postura diante do mundo – ele é uma criança que quer se comportar como adulto, embora de forma irônica e às vezes atrapalhada e agressiva, mesmo tendo como alicerce do seu comportamento o que os adultos lhe ensinaram (uma criança em casa, ao atender o telefone, não deve responder a

perguntas como “Sua mãe está?”, pois pode colocar sua segurança em risco), não havendo relação com a hipótese de ter ciúmes da mãe, conforme sugerida pelos autores do LDP. O seu comentário no quadro seguinte – “Certas pessoas são tão intrometidas!” – confirma tal hipótese, correspondendo à primeira marca de ironia apresentada na tira (cf. Capítulo 3, subseção 3.3.2, páginas 59-60, sobre a ironia como recurso marcado de interdiscursividade). A sua segunda fala marcada pela ironia encontra-se no último quadro, quando a título de fazer um comentário ao estranhamento da mãe por ninguém ter retornado suas ligações, responde “Que coisa!”.

Seu comportamento deve ser explorado pelo viés do interdiscurso do comportamento infantil, associado ao contexto da construção de seu personagem. Pensamos, então, que, nesta atividade, há um equívoco dos autores em relação ao contexto de criação/existência do personagem, do domínio interdiscursivo que o tornou conhecido e que auxilia na leitura do texto. Perspectiva de análise semelhante foi considerada no estudo da tira em quadrinhos do Recruta Zero (Figura 1), no Capítulo 3, seção 3.3, nas páginas 45-48 desta tese.

5.2.2 Análise 2

Os textos e as orientações transpostos a seguir referem-se à atividade citada pelo linguista Luiz Carlos Travaglia, um dos autores da Coleção 2, em seu e-mail (cf. subseção 5.1.2, páginas 123-124), como exemplo de um trabalho explícito com a intertextualidade. A proposta está relacionada ao gênero fábula, que nasceu como um gênero oral, vindo, posteriormente, a ser registrada por meio da escrita.

Figura 35

CURIOSIDADES

Orientação aos alunos (carregada de pressupostos).

As grandes histórias às vezes apresentam muitas versões ou inspiram outros textos. Veja a seguir algumas versões da fábula “A Cigarra e a Formiga”, e alguns textos nela inspirados.

Professor(a): há no Manual do Professor sugestões para trabalhar as fábulas desta seção.

Professor(a): há no Manual do Professor sugestões para trabalhar as fábulas desta seção.

1) A cigarra e a formiga

Arte: Rogério Doki / UOL

Estava a cigarra, saltitante, a cantarolar pelos campos, quando encontrou uma formiga que passava carregando um imenso grão de trigo.

139

Fonte: Coleção 2, 6º ano do Ensino Fundamental, página 139.

Figura 36

"Deixe essa trabalhadeira de lado" disse a cigarra, "e venha aproveitar este dia ensolarado de Verão".



"Não posso. Preciso juntar provimentos para o Inverno", disse a formiga, "e recomendo que você faça o mesmo".

"Eu, me preocupar com o inverno?" Perguntou a cigarra, "temos comida de sobra por enquanto". Mas a formiga não se deixou levar pela conversa da cigarra e continuou o seu trabalho.



Quando o inverno chegou, a cigarra não tinha o que comer, enquanto as formigas contavam com o suprimento de alimentos que haviam guardado. Morrendo de fome, a cigarra

teve de bater à porta do formigueiro onde foi acolhida pelas formigas, e assim aprendeu sua lição. Esta fábula ensina que é necessário preparar-se para os dias de necessidade.



<http://crianças.uol.com.br/historias/fabulas/noflash/cigarra.jhtm>

Figura 37

2) A cigarra e as formigas

I – A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tic, tic, tic...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num chalinho de paina.

– Que quer? perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... exclamou a formiga, recordando-se. Era você que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



Figura 38

II – A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, sem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! E fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?



Adriano Esteves

Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade.

– Esta fábula está errada! gritou Narizinho. Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas – e lá a gente vê que as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral.

E tanto assim, disse ela, que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam.

– Isso não! protestou Emília. Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga, que não fala. Nós é que não entendemos as linguinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

– Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as linguinhas deles. Está satisfeita?

– Agora, sim! Disse Emília muito ganjenta com o triunfo. Conte outra.

MONTEIRO LOBATO. *Fábulas e histórias diversas*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1952. p. 1-5.

Figura 39

3) A cigarra e a formiga

Bernardo Trancoso

Cigarra, sai de cima deste galho,
Suspende o canto e monta o teu abrigo.
O inverno há de trazer fome e perigo.
Assim, tu morrerás. Vê que eu batalho.

Aprecio, formiga, o teu trabalho.
Por instinto que o fazes. Já te digo:
Carregar tanto peso não consigo;
Meu destino é cantar; meu canto, espalho.

De que vale tal canto sem a vida?
É melhor prevenir do que sofrer.
Eu procuro da morte uma saída.

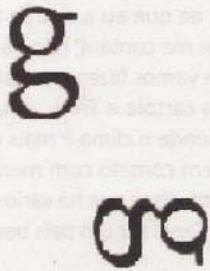
Então, sobe aqui, junta-te ao meu canto
Que pode incomodar ou, triste, ser,
Mas nunca irá morrer, isso eu garanto.

<http://www.sonetos.com.br/sonetos.php?n=160>

4) A cigarra e a formiga

Cassiano Ricardo

DESENHO RUPESTRE



www.cesargiusti.bluehosting/Poemas/textos/rupestre.htm

Fonte: Coleção 2, 6º ano do Ensino Fundamental, página 143.

Figura 40

Unidade 3, Capítulo 7:

Intertextualidade

Inicialmente peça aos alunos para fazerem uma leitura individual de todas as fábulas. Os alunos ou você podem levar para a sala outras versões da fábula que não as reproduzidas no livro. Seria bom levar uma versão original de Esopo que foi quem escreveu a fábula.

O objetivo geral dessa atividade é observar as formas das diferentes versões da fábula “A cigarra e a formiga” para ver se o sentido global dos textos é o mesmo, as diferenças e semelhanças quanto à forma e ao desenvolvimento e resolução da narrativa. Pedir aos alunos para:

- Discutirem se a moral das diferentes versões da fábula pode ser a mesma.
- Observarem se, no texto com ilustrações, estas contribuem para “contar” a história ou só o texto verbal é suficiente e as figuras são meras ilustrações.
- Levantarem em quais versões é a cigarra que ensina algo à formiga e o que ela ensina. Em quais versões é a formiga que ensina algo à cigarra e o que ela ensina.
- Dizerem qual a diferença de forma entre as várias versões. (prosa ou verso, com ou sem ilustração, uso ou não de grafismo, mais formal e menos formal, etc.)
- Indicarem em que texto a fábula é levada a dialogar com outro texto.
- Comentarem, na versão de Cassiano Ricardo (Desenho Rupestre):
 - ◆ quais os únicos elementos da fábula que foram representados e por que foram representados pela letra g
 - ◆ da possibilidade de atribuir ou não um sentido ao texto sem conhecer a história da fábula
- Pesquisarem como é o sistema de alimentação das cigarras e se a fábula se sustenta frente ao texto científico que diz da alimentação das cigarras. Diga-lhes para pedirem auxílio ao professor de Ciências.
 - ▶ Se for apresentada uma versão da fábula de Esopo, pode-se pedir para os alunos indicarem quais foram fiéis à trama básica do original e quais modificaram essa trama.
 - ▶ Caso outras versões sejam levadas para a sala, veja se há outros elementos que podem ser trabalhados em função dessa outras versões.

Fonte: Coleção 2, 6º ano/EF, *Manual do Professor*.

A coletânea de textos, todos em relação com a fábula “A Cigarra e a Formiga”, de Esopo, compõe-se dos seguintes textos:

- da versão *online*, reproduzida em imagens para impressão a partir do formato *flash video*, da fábula, disponível em <http://criancas.uol.com.br/historias/a-cigarra-e-a-formiga.jhtm> (Figura 35 e 36);
- da versão da fábula, escrita por Monteiro Lobato, para seu livro *Fábulas e histórias diversas*, intitulada “A cigarra e as formigas”, dividida segundo dois pontos de vista – “A formiga boa” e “A formiga má” (Figura 37 e 38), paródias do texto fonte;
- da versão *online* da fábula, na forma de soneto, intitulado “A cigarra e a formiga”, escrito por Bernardo Trancoso, disponível em <http://www.sonetos.com.br/sonetos.php?n=160> (Figura 39);

4. da versão *online*, em forma de poema, verbo-visual, de Cassiano Ricardo, intitulado “a cigarra e a formiga” e também “Desenho rupestre”, disponível em <http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Poemas/textos/rupestre.htm> (Figura 39).

Os autores, todavia, não excluem outras possíveis versões da mesma fábula, conforme primeira orientação que se observa na Figura 40.

No detalhe da Figura 35, observamos que os autores do LDP orientam para a existência de sugestões (Figura 40) para trabalhar as fábulas de tal coletânea; consideram que todos os textos sejam reconhecidos como fábulas, sendo a observação deste aspecto – as diferentes formas (entendam-se, tipos, gêneros textuais e suportes) para as diferentes versões da fábula – apontada como o objetivo geral da atividade, conforme citação a seguir de trecho das orientações transpostas: **“O objetivo geral dessa atividade é observar as formas das diferentes versões da fábula “A cigarra e a formiga” para ver se o sentido global dos textos é o mesmo, as diferenças e a semelhanças quanto à forma e ao desenvolvimento e resolução da narrativa”** (grifo nosso).

É interessante observamos como já no seu texto de orientação os autores deixam entrever as diversas ideologias e olhares interdiscursivos que podem ser ativados na produção de um texto e, conseqüentemente, na sua leitura, visto que ao dizerem “para ver se o sentido global dos textos é o mesmo” orientam para o pressuposto de que “o sentido global do texto pode ser diferente”, o que se reverte de significância se considerarmos o gênero estudado, a fábula, a qual, em sua constituição, prevê a presença da moral, que se modifica caso o sentido do texto seja reorientado, carregando outros interdiscursos. Tal pressuposto também é construído nas orientações aos alunos, em destaque na Figura 35 e no primeiro item sugerido nas orientações aos professores (Figura 40), o item ‘a’.

Os autores sugerem aos professores que levem para a sala de aula a versão original de Esopo, ressaltando a importância da leitura dos textos-fonte para a compreensão de seus intertextos, recomendando apenas, após as questões propostas para organização da sequência didática, que se pode “pedir aos alunos indicarem quais [textos da coletânea] foram fiéis à trama básica do original e quais modificaram essa trama” (Figura 40), indo ao encontro do pressuposto indicado no parágrafo anterior de nossa análise.

Tal recomendação se estende, segundo possibilidade considerada pelos autores, às demais versões da fábula que, porventura, os alunos levem para a sala de aula. Com exceção de tais sugestões, nenhuma outra, neste sentido, é fornecida para a leitura do texto-fonte antes da leitura de outros textos.

Dentre os aspectos que os autores propõem para orientação da sequência didática, excluindo-se a solicitação no item ‘a’, já analisado anteriormente, identificamos:

1. o item ‘b’ que trata da relação entre linguagem verbal e não verbal na construção dos gêneros;
2. o item ‘d’ que trata da identificação da forma/estrutura dos textos, inclusive relacionando as diversas linguagens utilizadas;
3. o item ‘g’ que propõe uma pesquisa sobre o sistema de alimentação das cigarras, mas não das formigas, numa tentativa de estabelecer uma ponte para o trabalho com conhecimentos interdisciplinares, que levaria a um diálogo entre o texto ficcional e o científico.

Além das questões identificadas acima, considerando o tema da investigação ora desenvolvida, surgem três outras sugestões, intercaladas em meio às outras, que tratam do dialogismo, da hibridização dos gêneros, do valor da interdiscursividade e da intertextualidade para a construção do sentido nos textos apresentados, conforme passamos a descrever.

No item ‘e’, os autores solicitam que os alunos identifiquem em que **texto** a fábula é levada a dialogar com outro texto; considerando-se que a palavra texto vem marcada no singular, entendemos que a questão se relaciona à construção da função didática da fábula (moral, de apresentar posturas morais) em outro suporte textual (o poema), no qual passa a adquirir também a função estética.

Deixam de lado, todavia, a proposta de exploração do eu lírico, compartilhado pela formiga e pela cigarra, em um diálogo, que, extrapolando os limites do soneto, invoca os cantadores populares do Nordeste brasileiro. Se assumissem tal orientação, os autores estariam indo ao encontro da teoria bakhtiniana da formação dos gêneros, abrindo espaço para que os aprendizes entendessem que há a possibilidade de se trabalhar fórmulas anteriores em novos suportes ou gêneros, segundo uma proposta de intergenericidade.

Além disso, os autores do LDP buscam explorar, na questão ‘f’ o diálogo com o texto informativo, da área de Artes e História, no poema verbo-visual de Cassiano Ricardo (Figura 39), traduzido no sintagma nominal que constitui um dos títulos, “Desenho rupestre”, uma referência intertextual que traz à tona, na construção da coerência no texto, a denominação das mais antigas representações artísticas conhecidas, encontradas gravadas em abrigos ou cavernas, em suas paredes e tetos rochosos, ou também em superfícies rochosas ao ar livre, em lugares protegidos, normalmente datando de épocas pré-históricas.

O poema brinca com a letra “g” e, a partir da posição e do relevo dado a ela, a construção do sentido se realiza, relacionando o grafema ao conhecimento da fábula (dos

personagens da formiga e da cigarra), numa condição *sine qua non* para que ocorra a interlocução, o diálogo entre os interlocutores, ou seja, ressaltando que as referências textuais reconhecidas (os intertextos) é que levam à atribuição de sentidos no texto. O poema privilegia aspectos visuais, mas as relações que os “desenhos” estimulam tornam possível a leitura do poema.

Não exploram, também, a perspectiva intertextual, de caráter interdiscursivo e, até, podemos dizer, histórico, extremamente significativa, do comentário de Narizinho, após o fim do segundo texto de Lobato, sobre a impressão de que as formigas não seriam más, porém os insetos mais caridosos em existência, segundo leitura anterior que fizera de Maurice Maeterlinck, autor belga (1862-1949) ganhador do Prêmio Nobel, autor de *A vida das formigas*, ensaio entomológico a respeito da vida das formigas.

Aí, o intertexto com o texto de Maeterlinck, devido a sua caracterização como um texto científico, se sobrepõe ao texto fonte (fábula), no aspecto da verossimilhança, num interdiscurso sobre o valor de verdade incutido na fala de Narizinho. Considerando-se tal aspecto interdiscursivo advindo da hierarquia de valores existente entre os diversos gêneros, o texto de Maeterlinck seria mais verossímil do que o de Lobato, também um intertexto de Esopo, embora Maeterlinck, em sua conclusão, mencionada, por Narizinho, em “as formigas são os únicos insetos caridosos que existem”, ajude a estabelecer o aspecto do verossímil para o desfecho da fábula de Esopo (a formiga resolve ajudar a cigarra).

A relação entre os três textos (Maeterlinck, Monteiro Lobato e Esopo)³⁷, na construção do sentido no texto, pode ser retratada pela imagem, tomada em seu sentido metafórico, das diversas portas que se abrem para o agente secreto Maxwell Smart, o *Agente 86*, na abertura da famosa série televisiva norte-americana dos anos 1960, aqui associadas ao aprofundamento que se vai realizando no diálogo com o texto.

Ademais, ressaltamos o caráter relacional do item ‘c’, ao associar o aspecto da intergenericidade com o trabalho de transformação e assimilação dos textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido no processo intertextual de construção do sentido, conforme Meserani (2001, p. 72), citado no Capítulo 3, página 65, nesta tese. O problema que se apresenta no desenvolvimento para tal item das sugestões para o professor está no fato de que não há muita orientação para que o docente compreenda a relação

³⁷ A esses três textos outros mais podem ser ativados, na leitura, pelo conhecimento intertextual dos leitores, alunos ou professor, como o de La Fontaine, por exemplo.

estabelecida, assim como no fato de que acreditamos que nem todos os professores dominem tal conhecimento.

Sublinhamos, todavia, que não é ressaltada, nas orientações aos professores para a análise dos textos, reconhecimento do processo produtivo que é a paródia, um tipo de intertextualidade externa implícita, segundo classificação de Laurent Jenny (cf. Capítulo 3 desta tese, página 65), o qual vem à tona no olhar atento à escolha dos textos que compõem a coletânea. Nas duas versões da fábula escritas por Lobato, a segunda constitui-se como uma paródia da primeira: entre as duas primeiras versões do texto há uma grande modificação na avaliação que se dá à ação final da formiga, visto que, no primeiro texto, ela é apenas caridosa; no segundo, é também agradecida à cigarra por sua cantoria que “distráia e aliviava o trabalho das formigas”, dando uma nova conotação à cantoria da cigarra, que não mais é vista como preguiçosa, mas como uma artista.

Agregado a tal processo discursivo, deixam de lado, também, os autores do LDP, o trabalho com o interdiscurso, com a ideologia, na coletânea de textos, não fazendo referência à constituição do *ethos* discursivo, fundamental, por exemplo, para analisar a personagem da “Formiga”, conforme traços sugeridos no parágrafo anterior de nosso estudo, nas duas versões da fábula escritas pelo Pai do Jeca Tatu (HENRIQUES, 2012, p.67).

5.2.3 Análise 3

É apresentada, a seguir, a proposta de atividade da Coleção 1, UD 3, capítulo 2, do volume 2 (7º ano), na seção “Para escrever com expressividade”. Nesta seção, os autores apresentam o seguinte tópico “A intertextualidade e a paródia” e estabelecem todo um processo de estudo da intertextualidade baseado nas relações intertextuais observadas em textos visuais (Figuras 41 e 42), em textos verbais (Figuras 43 e 44), concentrando-se, finalmente, nos poéticos e canção (Figuras 45 e 46), incluindo entre eles a proposta de produção textual (um poema, conforme apresentado na Figura 47).

A proposta é a de ressaltar, segundo o nível de compreensão dos alunos a dialogicidade do texto; a intertextualidade no texto literário e artístico e a intertextualidade como recurso de construção da expressividade e do estilo textual (literário e artístico), com o intuito de tornar claro que toda produção humana dialoga com outra, surgindo por apropriação, releitura ou influência de produções anteriores (cf. Capítulo 3, subseção 3.4.2).

Figura 41

 **PARA ESCREVER COM EXPRESSIVIDADE**

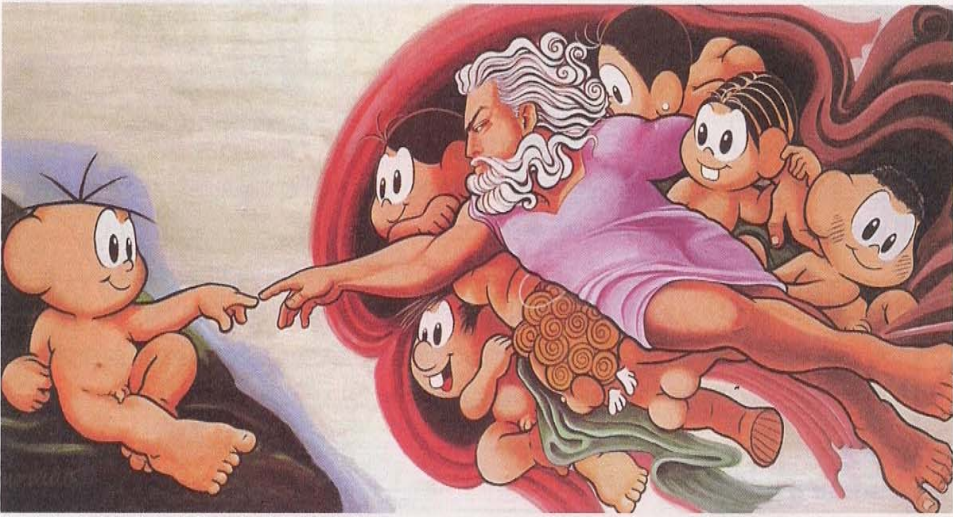
A intertextualidade e a paródia

Observe e compare estas duas pinturas:



Museu do Vaticano

A criação do homem (1510), de Michelangelo.



Maurício de Sousa Produções

A criação do Cebolinha (1994), de Mauricio de Sousa.

91

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 91.

Figura 42

Contextualização

1 A primeira pintura é de Michelangelo, um dos mais famosos artistas do mundo, e foi feita por ele no teto da Capela Sistina, no Vaticano, na Itália. A segunda é de Mauricio de Sousa, desenhista, pintor e criador das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Observe as duas pinturas, reparando nas cores, na posição das personagens, na roupa ou na nudez e na expressão facial delas. Que semelhanças há entre as pinturas?

As cores são as mesmas, porém, no quadro do Cebolinha, elas são mais fortes e definidas; as personagens estão na mesma posição e, em ambas as pinturas, apenas uma delas está com roupa.


2. Como você pode notar, uma dessas pinturas foi feita a partir da outra, isto é, uma **recria** a outra, aproveitando alguns de seus elementos. Observe a data em que cada um dos trabalhos foi produzido e o nome de cada obra.

a) Qual das obras foi criada primeiro?

A de Michelangelo, que foi produzida em 1510.

b) Logo, qual delas recria a outra?

A pintura de Mauricio de Sousa recria a de Michelangelo.



Mauricio de Sousa Produções

3. A pintura de Michelangelo representa o episódio bíblico da criação do homem. Observe o nome do quadro.

a) Quem é o homem nu?

É Adão, o primeiro homem.

b) Quem é o homem vestido?


É Deus.

4. Observe o quadro de Mauricio de Sousa. Veja também o nome dessa pintura e a foto do pintor, ao lado.

a) Que personagem da Turma da Mônica corresponde a Adão?

Cebolinha.

b) Quem faz o papel de Deus na pintura de Mauricio de Sousa? Por que você acha que ele está nesse papel?



Mauricio de Sousa.

Pela semelhança física, é o próprio Mauricio de Sousa. Ele está no papel do criador, no caso, do Cebolinha, personagem de suas histórias em quadrinhos.

c) Quem faz o papel dos anjos? Você acha essas personagens adequadas para esse papel?

As demais personagens da Turma da Mônica. Sim, na representação bem-humorada da criação do homem feita por Mauricio de Sousa, elas são os anjos travessos, brincalhões.

Figura 43

5. Mauricio de Sousa cita claramente o quadro de Michelangelo, preservando alguns de seus elementos. Porém, modifica a expressão facial das personagens. Considerando o perfil da Turma da Mônica, levante hipóteses: Por que todas as personagens estão alegres, menos o criador, que está sério?

O criador está sério porque, provavelmente, sabe que está criando uma criatura travessa.
Quanto aos anjos, estão alegres porque são personagens infantis, brincalhões.

Leia agora os dois textos a seguir e responda às questões 6 e 7.

••• Texto 1

Atirei o pau no gato

Atirei o pau no gato-tô,
 Mas o gato-tô
 Não morreu-reu-reu
 Dona Chica-cá
 Admirou-se-se
 Do berro, do berro
 Que o gato deu!
 MIAU!

(Autor popular anônimo.)

História embrulhada

Atirei o pau
 no gato-tô
 mas acertei no pé
 do pato-tô

Dona Chica-cá
 admirou-se-se
 do berrô, do berrô
 que o pato deu.

Ouvindo de dona Chica
 a risada-da,
 o pato ficou pirado-dô
 e atacou dona Chica
 de bicada-da.

Com dor e humilhada-da,
 dona Chica achou que foi o gato
 que armou a embrulhada-da
 e foi nele de paulada-da.

O gato, muito esperto-tô,
 caiu fora da jogada-da.
 E eu, um pato-tô
 Levei a paulada-da.

(Elias José. In: Vera Aguiar, coord.
 Poesia fora da estante. Porto Alegre:
 Projeto, 1995. p. 11-4-5.)

O criador está sério porque, provavelmente, sabe que está criando uma criatura travessa.
 Quanto aos anjos, estão alegres porque são personagens infantis, brincalhões.

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 93.

A atividade de estudo inicia-se com os autores fornecendo as informações/referências necessárias sobre as duas pinturas para que os aprendizes possam reconhecê-las (vide contextualização à questão 1, figura 42), partindo eles da premissa de que nem sempre todos os aprendizes (e professores) possuem em seu arcabouço cultural todas as referências necessárias para a construção dos sentidos. Tal conhecimento prévio é trabalhado nas questões de 1 a 3.

Os itens da questão 4 referem-se todos ao reconhecimento dos personagens que foram trocados na paródia construída pelo cartunista infanto-juvenil (itens 'a' e 'c'); respaldam-se, no entanto, no fato de que os aprendizes conhecem os personagens de Maurício de Sousa. Com vistas a ajudar, porém, no reconhecimento da imagem do cartunista pelos alunos, inserem uma foto sua ao lado do item 'b', no qual fazem uma pergunta sobre quem faz o papel de Deus no quadro parodístico, associando tal papel ao Pai da Mônica e do Cebolinha.

Na mesma questão 4, no item ‘c’, perguntam os autores “Você acha essas personagens adequadas para esse papel?”; tal pergunta só pode ser respondida, levando-se em consideração os interdiscursos que constituem as personagens. Tais informações auxiliarão na compreensão da ironia na escolha dos personagens que compõem os anjos de Maurício de Sousa (Mônica, Cascão, Magali, Chico Bento, nenhum deles com perfis de “anjos de candura”), ressaltada no destaque da questão 5, na Figura 43 , ou seja, o humor fino na paródia brasileira de Michelangelo.

Na sequência, para responder as questões 6 e 7 (Figura 44, a seguir), os autores sugerem a leitura da conhecida cantiga de roda “Atirei o pau no gato”, associando-a com o poema “História embrulhada”, de Elias José, que faz referência parodística à mesma cantiga de roda. São dois textos que, embora tenham sido produzidos em épocas, estilos e com objetivos diferentes, no entanto, dialogam, havendo uma paródia verbal da cantiga de roda original³⁸, conforme questão 7 da atividade, ressaltando, assim, a intertextualidade como característica inerente a todos os textos.

³⁸ No resumo que fazem após a questão 7, os autores retomam as características observáveis da paródia nos textos dessa atividade.

Figura 44

Resumo das características observadas na construção da paródia.

Definição de intertextualidade

6. O texto 1 é uma antiga cantiga de roda. O texto 2 é uma criação de um poeta da atualidade.

a) Identifique no texto 2 trechos que lembram o texto 1.

A 1ª e a 2ª estrofes do texto 2, principalmente, citam o texto 1.

b) Sabendo-se que o texto 1 é mais antigo do que o 2, então qual dos textos cita o outro?

O texto 2 cita o 1.

7. As semelhanças entre os textos não se dão apenas na repetição de certas palavras. Que outras semelhanças existem?

Existem semelhanças sonoras em geral: o ritmo, as rimas e a repetição de sílabas ao término de algumas palavras.

Como você observou, os textos 1 e 2 mantêm um diálogo entre si, da mesma forma que as pinturas de Mauricio de Sousa e Michelangelo. Ao usar a mesma sonoridade, além de repetir algumas palavras e construções de "Atirei o pau no gato", o poema "História embrulhada" cita a cantiga e mantém com ela uma *relação intertextual*.

Intertextualidade é uma relação que dois textos mantêm entre si, de modo que um cita o outro.

Compare agora estas estrofes de dois poemas diferentes:

<p style="text-align: center;">Meus oito anos</p> <p>Oh! Que saudades que tenho Da aurora da minha vida, Da minha infância querida Que os anos não trazem mais Que amor, que sonhos, que flores Naquelas tardes fagueiras À sombra das bananeiras, Debaixo dos laranjais! [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>(Casimiro de Abreu)</small></p>	<p style="text-align: center;">Meus oito anos</p> <p>Oh! Que saudades que eu tenho Da aurora da minha vida, De minha infância querida Que os anos não trazem mais Naquele quintal de terra Da Rua de Santo Antônio Debaixo da bananeira Sem nenhum laranjais. [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>(Oswald de Andrade)</small></p>
---	---

fagueira: agradável, amena.

O primeiro texto, de Casimiro de Abreu, foi escrito no século XIX; o segundo, de Oswald de Andrade, no século XX. As semelhanças entre eles são evidentes, pois têm o mesmo assunto e versos inteiros iguais. Portanto, o segundo texto cita o primeiro e mantém com ele uma relação intertextual. Contudo, observe que o segundo texto apresenta uma visão diferente da que mostra o primeiro. Enquanto o autor do primeiro texto fala de "amor", "sonhos" e "flores", o do segundo fala de "quintal de terra". E, no final, com o verso "sem nenhum laranjais", Oswald de Andrade ironiza Casimiro de Abreu, como que dizendo: na minha infância não havia os tais "laranjais" citados pelo poeta do século XIX.

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 94.

Há uma solicitação para que os aprendizes identifiquem no texto 2 trechos que lembrem o trecho 1 (questão 6, item a), embora os autores venham, no item seguinte (questão 6, item b), a fazer uma pergunta óbvia “Sabendo-se que o texto 1 é mais antigo do que o 2, então qual dos textos cita o outro?”, repetindo o que já haviam feito anteriormente com a paródia de Maurício de Sousa (questão 2), desconstruindo o trabalho articulado que vinham fazendo. Prosseguem os autores resumindo/retomando a relação intertextual entre as pinturas, entre a cantiga de roda e o poema, conceituando o termo intertextualidade.

Na sequência a esta atividade, contudo, sugerem a leitura de dois poemas (de Casimiro de Abreu e de Oswald de Andrade), onde novamente se observa a intertextualidade implícita na forma da paródia (Figura 44). Explicam, também, a relação entre os dois textos (Figura 45, a seguir), conceituando, então, a paródia.

Figura 45

Oswald de Andrade não se contenta em citar Casimiro de Abreu. Ele tem o propósito de criticar o poema de Casimiro, pois considera irreal a visão que o poeta tem da infância.

Certamente, na opinião de Oswald, infância de verdade se faz com crianças brincando no quintal de terra, embaixo das bananeiras, e não com crianças sonhando embaixo de laranjais. Esse tipo de intertextualidade entre os dois textos é chamado de **paródia**.

Paródia é um tipo de relação intertextual em que um texto cita outro com o objetivo de fazer a ele uma crítica ou inverter ou distorcer suas ideias.

Exercícios

1. Os poemas a seguir citam canções populares. Descubra com que cantiga cada um dos textos mantém uma relação intertextual.


a)

<p>O ciranda cirandinha cirandeiro cirandá passa anel e passa a vida dos amares a falar.</p>	<p>Passo a vida procurando uma fada fadada fardada de um sonho assim.</p>	<p>As meninas nas ruas não param de rodar ô ciranda cirandinha cirandeiro cirandá.</p>
--	---	--

(Oswaldo Duarte. *Abri, abriste, Abreu*. São Paulo: Atual, 1991. p. 28.)

“Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar [...]”

b)

<p>Dorme neném Que bicho não existe. Dorme Lolinha Que a bruxa é um chiste. O bercinho de espuma O olhar de mamãe; Dorme filhinha Que o dia já vem.</p>	<p>E amanhã tem TV Tem cavalo-de-pau E é o aniversário De um tal lobo mau. Dorme neném Que a cuca não vem E o abraço da mamãe É um bichinho zen.</p>	
---	--	---

(Idem, p. 18.)

“Dorme neném, que a cuca vem pegar [...]”

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 94.


Figura 46

c) **Paraíso**

Se esta rua fosse minha,
Eu mandava ladrilhar,
Não para automóvel matar gente,
Mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
Eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
Onde é que os pássaros vão morar?
[...]

(José Paulo Paes. In: Vera Aguiar, coord. *Poesia fora da estante*, cit., p. 113.)




"Se esta rua fosse minha / Eu mandava ladrilhar / Com pedrinhas de brilhante / Para o meu amor passar."

2. O texto mais parodiado em toda a literatura brasileira é a "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, poeta do século XIX. Eis alguns de seus versos iniciais:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso Céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
[...]



Entre outros, já fizeram paródias desse poema escritores e compositores como Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Chico Buarque de Holanda e Moraes Moreira. Conheça trechos de alguns desses textos:

Canção do exílio facilitada

LÁ?
AH!
SABIÁ...
PAPÁ...
MANÁ...
SOFÁ...
SINHÁ...
CÁ?
BAH!
(José Paulo Paes)

Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.
(Murilo Mendes)

Minha terra tem pauleiras
desencanta e faz chorar
(Moraes Moreira)

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá.
(Oswald de Andrade)

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 95.

A proposta de produção textual se concretiza também na forma de um texto poético (Figura 47, a seguir), para o qual solicitam uma perspectiva intertextual, em especial da paródia.

Figura 47

E você, como vê sua pátria? Será que você a vê de forma positiva ou negativa? Ou nem uma coisa nem outra? Escreva um texto que seja a sua "Canção do exílio". Expressando uma posição positiva ou negativa em relação à pátria, procure empregar algumas palavras ou frases que lembrem a canção de Gonçalves Dias. Ao concluir seu texto, dê a ele um título sugestivo e troque-o com um colega: você lê o dele e ele lê o seu. Ouça as sugestões, incorpore ao seu poema aquelas que julgar convenientes e passe-o a limpo.

Fonte: Coleção 1, 7º ano do Ensino Fundamental, página 96.

Propõem uma sequência de exercícios de reconhecimento de relações intertextuais entre textos, identificados como literários e artísticos, o que a nosso ver, deixa implícita a ideia de que a intertextualidade é um processo que impera somente nos textos artísticos e literários, o que não se configura como verdadeiro em relação a este recurso linguístico-discursivo: ela está presente em qualquer texto, artístico ou não artístico, literário ou não literário, verbal, visual, verbo-visual.

Por outro lado, o caráter positivo desta atividade é o de que introduzem a paródia como opção ao plágio (CHRISTOFÉ, 1996), visto que apresentam exemplos de autores/cartunistas/poetas que usam como tema para suas criações obras anteriores, sem que incidam na cópia pura, mas na criação de um novo texto que é, ao mesmo tempo o texto antigo, porém em nova perspectiva.

É importante, todavia, tornar evidente que, até este capítulo do livro, a intertextualidade, em nenhum momento, fora destacada como elemento a ser observado em nenhuma outra atividade de recepção ou produção textual (cf. Anexos C a F, para os sumários dos livros) e que, mesmo aqui, é trabalhada como se representasse apenas um recurso expressivo ou estilístico ou como se fosse limitada a apenas algumas categorias de textos.

5.2.4 Análise 4

No Capítulo 3 desta tese, na subseção 3.3.1.4, páginas 55-59, analisamos uma atividade da Coleção 1 que tinha como tópico o estudo do discurso citado. Agora, na mesma Coleção, na Unidade 2, capítulo 1, na seção "Para escrever com adequação", analisamos o mesmo tema considerado em outra instância mais específica – o discurso citado em linguagens não verbais –, conforme a Figura 48 transposta a seguir.

Figura 48

O discurso citado

Geralmente supomos que nosso texto é original e único e que ele expressa apenas a nossa voz. Mas não é bem assim. Na verdade, não há discurso inteiramente original, pois todo discurso é uma resposta a outro.

Ao falar ou escrever, estamos sempre dialogando com outras vozes e outros discursos com os quais temos ou tivemos contato. Numa conversa cotidiana, por exemplo, quando emitimos uma opinião que julgamos ser nossa, estamos quase sempre reproduzindo o que ouvimos de nossos pais ou amigos ou lemos em um livro ou jornal.

Em determinados tipos de texto, como os literários, os jornalísticos e os científicos, o locutor intencionalmente marca a inserção de outros discursos, deixando claro qual é a fala dele e quais são as falas de outras pessoas.

Há diferentes formas de marcar o discurso citado. Vamos conhecer algumas delas.

Em linguagens não verbais existe discurso citado?

O discurso citado pode ocorrer também em linguagens não verbais ou mistas. Na tira abaixo, a citação do conto maravilhoso *A Bela Adormecida* se faz pela reunião de elementos verbais (a fala do africano, no 2º quadrinho) e de elementos não verbais (as figuras do príncipe e da Bela Adormecida, também no 2º quadrinho).



(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea — Tédio no chiqueiro*. São Paulo: Devir, 2006. p. 40.)

O discurso citado em textos ficcionais

Leia o texto a seguir, observando a presença e a convivência de vários discursos.

Vamos acabar com esta folga

O negócio aconteceu num café. Tinha uma porção de sujeitos, sentados nesse café, tomando umas e outras. Havia brasileiros, portugueses, franceses, argelinos, alemães, o diabo.

De repente, um alemão forte pra cachorro levantou e gritou que não via homem pra ele ali dentro. Houve a surpresa inicial, motivada pela provocação, e logo um turco, tão forte como o alemão, levantou-se de lá e perguntou:

— Isso é comigo?

— Pode ser com você também — respondeu o alemão.

Aí então o turco avançou para o alemão e levou uma traulitada tão segura que caiu no chão. Vai daí o alemão repetiu que não havia homem ali dentro pra ele. Queimou-se então um português que era maior ainda do que o turco. Queimou-se e não conversou. Partiu para cima do alemão e não teve outra sorte. Levou um murro debaixo dos queixos e caiu sem sentidos.

O alemão limpou as mãos, deu mais um gole no chope e fez ver aos presentes que o que dizia era

Fonte: Coleção 1, 8º ano do Ensino Fundamental, página 60.

No primeiro parágrafo do texto, os autores ressaltam que um texto comporta outras vozes em sua constituição (perspectiva dialógica) e que ele se constrói a partir de textos

anteriores (perspectiva intertextual), deixando marcada também a natureza responsiva de qualquer produção textual. Reiteram tais afirmativas no segundo parágrafo, ao escreverem que “estamos sempre dialogando com outras vozes e outros discursos com os quais temos ou tivemos contato”, ressaltando o aspecto da memória coletiva na construção do discurso individual no dia a dia (HALBWACHS, 1990) e da constituição do discurso por meio de interdiscursos (ORLANDI, 2001 e 2008).

Citam as categorias de textos, que chamam de tipo de textos, como a literária, a jornalística e a científica, como lugares onde o locutor **intencionalmente marca a inserção de outros discursos**, tornando a marcação das vozes do discurso uma característica estrutural dos textos. No entanto, falam apenas dessas marcações por meio do discurso citado.

Na sequência, passam a analisar uma tira em quadrinhos, iniciando pela seguinte questão: “Em linguagens não verbais existe discurso citado?”; entretanto, a sua explicação contempla apenas um dos vieses do processo dialógico.

A tira, composta por dois quadros, estabelece uma amálgama entre três gêneros discursivos: a tira em quadrinhos, estabelecida como o suporte onde se constrói o texto, o texto de divulgação científica, retratado no primeiro quadro e o conto de fada, retratado no reconhecimento dos personagens do Príncipe Encantado e da Bela Adormecida (retratada, inclusive, na fala do nativo africano).

A citação à Bela Adormecida, que se dá por meio da junção da linguagem visual (o reconhecimento dos personagens) com a verbal (o Príncipe diz “De novo??”), é a única reconhecida pelos autores devido ao foco a que o tema da seção se propõe (o discurso citado) e com ela encerram o estudo proposto.

Há, contudo, uma citação direta que os autores deixam de assinalar: na ambientação do segundo quadrinho, podemos observar a mosca, certamente a Tse-Tsé, voando próximo à princesa caída no chão, referência que é confirmada, em acoplamento como o primeiro quadro, pela presença do nativo africano, pela locução adverbial “na África” e na alusão ao sono, por meio do interdiscurso que é ativado toda vez que ouvimos o nome “Bela Adormecida”, quer por sua alcunha (adormecida) quer por sua característica – o sono profundo – que lhe deu tal alcunha, confirmado também na fala do Príncipe (“De novo??”).

Passam, então, a analisar o discurso citado, em textos ficcionais, na forma do discurso direto, caracterizado por marcas estruturais, como o travessão ou as aspas, e na forma do discurso indireto, segundo abordagem já repetida em diferentes livros didáticos de Português, como se este fosse o único aspecto a ser observado (ou mais importante) quanto à presença de outras vozes no discurso.


5.2.5 Análise 5

A seguir, transpõem-se as imagens de uma atividade com o gênero charge, presente na seção “Dialogando com outro texto”, em “Conversando”, na Coleção 2, Unidade 1, capítulo 3.

Figura 49

DIALOGANDO COM OUTRO TEXTO

CONVERSANDO

 Você se lembra da história da Torre de Babel contada no texto “Línguas do mundo”? Professor(a): peça a um aluno que reconte a história ou releia o trecho do texto sobre a Torre de Babel.

O texto a seguir é uma charge. Você sabe o que é charge?

Charge é um tipo de história em quadrinhos, geralmente formada de um só quadro, que traz a opinião do autor a respeito de um assunto.

40

Fonte: Coleção 2, 6º ano do Ensino Fundamental, página 40.

Na estrutura dos capítulos, segundo os autores, a seção “Conversando” visa a criar situações que propiciem as práticas de língua oral, o desenvolvimento da linguagem oral, para a produção e a recepção do texto, além de outros objetivos relacionados à ampliação do conhecimento prévio dos alunos para interagirem com os textos. O gênero da vez é a charge e os autores a definem, conquanto o façam de forma limitada, deixando de fora vários aspectos que devem ser considerados sobre o gênero em foco.

Na verdade, a charge é um texto geralmente publicado em jornais e constituído, via de regra, por um quadro apenas, que satiriza situações específicas, situadas no tempo e no

espaço; é um tipo de texto “no qual a realidade é (re)apresentada a partir de imagens (ícones) e de palavras (símbolos) – síntese da observação de um leitor muitíssimo atento” (OLIVEIRA 2001, p.265).

É difícil, todavia, muitas vezes, indicar, com certeza, os limites entre a charge e o cartum; o chargista e cartunista Aroeira, numa mesa-redonda com Ique, na UERJ, em 2000, afirmou:

A charge é datada porque está vinculada ao acontecimento político, mas, algumas vezes, as charges conseguem virar um cartum, pois são tão boas que conseguem representar uma situação corrente em qualquer contexto político. Você pode olhar essa charge 35, 45, 60 anos depois de sua criação que ela continua funcionando, ou seja, ela é um cartum. (VALENTE, 2001, p.168)

Da mesma forma, assim como o cartum, a charge não se limita a ironizar, mas acresce a esse humor um dado bastante singular: a crítica. Conforme afirma Oliveira (2001, p.266), o chargista, ao carregar na linguagem iconográfica, tem a intenção de levar seu interlocutor à reflexão de momentos históricos da comunidade em que ambos estão inseridos, constituindo, por isso, um vasto material de memória social³⁹.

A charge pode apresentar ocorrências de linguagem verbal e, quando isso ocorre, para que a leitura se torne possível, escrita e ilustração devem ser consideradas de forma complementar, associadas à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, estabelecendo a orientação ao sentido no contexto dado (os limites do texto). Entre as estratégias linguístico-discursivas de que faz uso o chargista, inclui-se a intertextualidade.

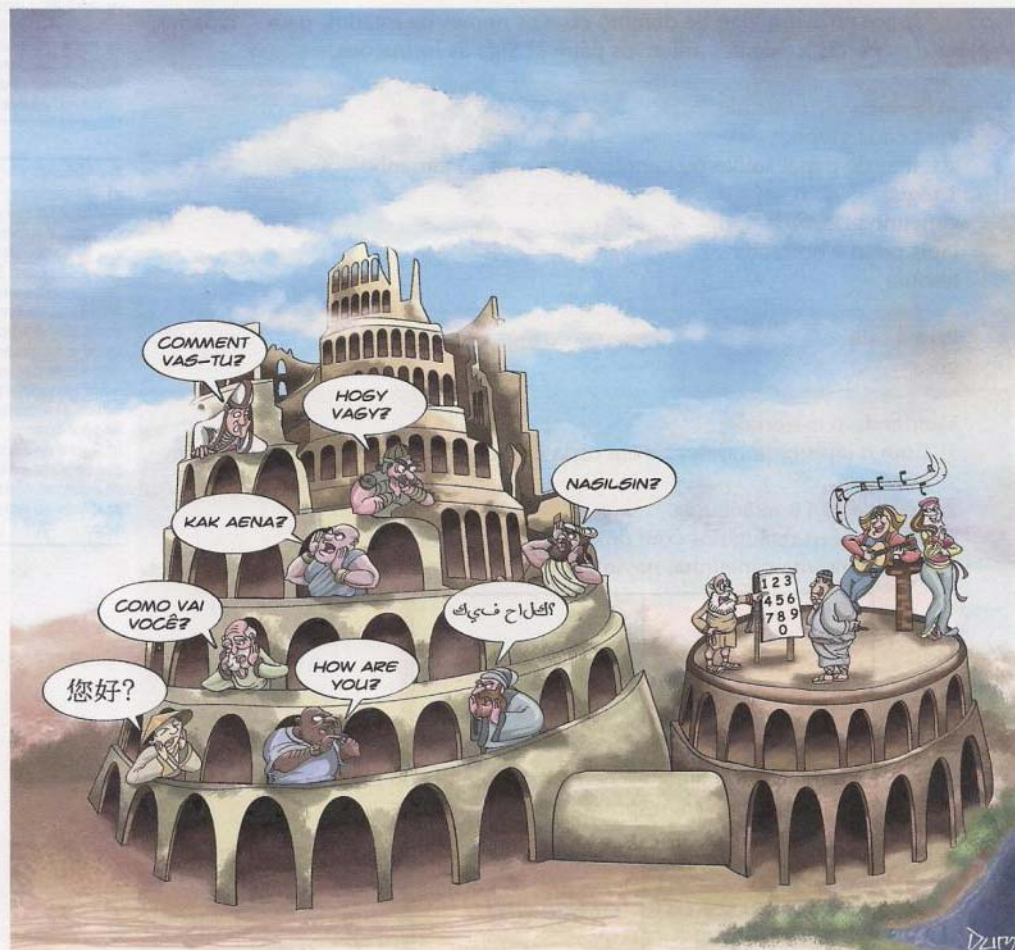
O tema da seção é “Línguas do mundo” e, na seção anterior, os alunos leram um texto que fazia referência à história da Torre de Babel, matriz intertextual da charge transposta na Figura 50 a seguir.

³⁹ É importante, então, ressaltar que os chargistas se posicionam ideologicamente sobre os eventos sociais que advêm do cotidiano.

Figura 50

1 3
CAPÍTULO

Leia a charge a seguir e veja que relação ela pode ter com a história da Torre de Babel.



Reunidos em grupos, você e seus colegas deverão:

- 1 ■ Explicar o que o autor está dizendo na charge.
- 2 ■ Relacionar a charge com a história da Torre de Babel apresentada no texto "Línguas do mundo".
- 3 ■ O autor aponta para a possibilidade de termos uma linguagem única para todos os homens se comunicarem por meio dela?

Cada grupo deverá apresentar para a turma o resultado de sua discussão.

41

Fonte: Coleção 2, 6º ano do Ensino Fundamental, página 41.

Primeiramente, há de se considerar que o que os autores do LDP apresentam como charge constitui, na verdade, um cartum, visto que se constrói em torno de um tema universal, o qual pode ser entendido em qualquer parte do mundo por diferentes culturas, em diferentes épocas, sendo, em consequência, não circunstancial e não temporal,. Devido a sua

atemporalidade temática, o leitor deve ter um conhecimento compartilhado a respeito de mundo para entendê-lo.

Observamos, também, que não há, na margem da página da atividade, qualquer orientação mais aprofundada de procedimento para a leitura do cartum com os alunos, somente um roteiro com questões muito amplas para serem propostas, na forma em que se apresentam, aos alunos. Na consulta ao *Manual do Professor* também não encontramos nenhuma orientação – o professor está sozinho para realizar o planejamento de sua sequência didática e deve assumir a postura do analista, não do usuário.

O interessante no referido cartum é o redirecionamento do olhar do leitor: ele já tem a referência da Torre de Babel, mas não a do desvio ou o *détournement*, a alteração ou adulteração do texto-fonte, transferindo para a leitura do texto visual um conceito que Koch et al.(2007) utilizam para estabelecer uma prática da intertextualidade relacionada ao texto verbal (cf. Capítulo 3 desta tese, página 67). Tal desvio é ilustrado pela(o) extensão (anexo) à Torre de Babel, localizada(o) à direita da Torre e sobre a(o) qual observamos dois estudiosos da Matemática e dois musicistas. Ambas as duplas ilustram a existência de outras linguagens, além da verbal, como a musical e a matemática, que também podem causar dificuldade de compreensão caso o leitor não domine seus códigos.

A exploração da leitura das múltiplas linguagens é proposta apenas na questão 3 do roteiro – “O autor aponta para a possibilidade de termos uma linguagem única para todos os homens se comunicarem por meio dela?” – e deixa em aberto as possibilidades de resposta como se o texto (o cartum) não apresentasse os limites para sua interpretação. Pensando em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, será que tal pergunta não os levaria a pensarem em diversidade de idiomas e não de linguagens?

Retornando ao cartum, a intertextualidade constitui aqui o elemento coesivo, para o estabelecimento da coerência, tendo em vista o estabelecimento do ponto de vista do cartunista; em outras palavras, a intertextualidade com a Torre de Babel não deve ser ressaltada por si só, como elemento “figura”, na perspectiva gestáltica, do estabelecimento do sentido no texto, mas como elemento de fundo para a construção da “figura”, ou seja, a ideia que o cartunista retrata: os homens comunicam-se por meio de linguagens diversas que não só a linguagem verbal, entre elas a Música e a Matemática.

Os aspectos discriminados nesta análise devem ser ressaltados pelo professor, em sala de aula, a fim de que os textos sejam apreendidos em sua essência, ressaltados todos os caminhos que levam a tal apreensão.

5.2.6 Análise 6

Com o intuito de fornecer mais um exemplo do uso da intertextualidade como modo de argumentar, da argumentação por autoridade (cf. subseção 3.4.4, Capítulo 3, página 79) com base em provérbios e ditos populares, transpõem-se as imagens digitalizadas relativas a uma atividade da Unidade 3, capítulo 9, da Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental.

Figura 51

UNIDADE 3 **CAPÍTULO 9**

Sabor e saúde

CONVERSANDO

Observe o título deste capítulo. Iremos trabalhar com textos que tratam de alimentação. O primeiro texto que veremos é uma história em quadrinhos, da Turma da Mônica.

a ▶ Você conhece a Turma da Mônica? Quais personagens dessa turma você conhece?

b ▶ Na história que você vai ler, os personagens são o Cascão e o Dudu. Quais são as características deles?

c ▶ Observe o primeiro quadrinho da história. Pela expressão do Cascão e do Dudu, o que parece estar acontecendo aos dois personagens?

d ▶ Como você imagina que será a história?

Professor(a):

- Caso os alunos não tenham conhecimento das "estripulias" da Mônica, fale a eles a respeito da personagem.
- Se os alunos não conhecerem o Cascão e o Dudu, faça uma breve caracterização deles. No Manual do Professor há um breve resumo das características do Cascão e do Dudu.

CASCÃO

O QUE ACONTECEU DUDU? TÁ FUGINDO DA MÔNICA?

NÃO! DA MINHA MÃE!

ELA QUER ME OBRIGAR A ALMOÇAR!

TUDO DIA É A MESMA COISA!

NA HORA DO CAFÉ DA MANHÃ, ELA QUER ME FAZER COMER CEREIAIS!

NO ALMOÇO, ARROZ, FEIJÃO E BIFE!

NA JANTA, SALADA COM FRANGO É...

Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 164.

Figura 52

■ DIALOGANDO COM O TEXTO

Professor(a): embora a resposta seja pessoal, faça os alunos perceberem que crianças geralmente não gostam de tomar banho e recusam a alimentação sugerida pelos pais.

2. Porque a Mônica é uma menina forte que não aceita desaforo e anda por todos os lados com um coelho de brincadeira. Esse coelho é usado como arma, principalmente contra o Cebolinha e o Cascão. Por isso o Cascão, ao ver Dudu fugindo, imaginou que ele estava fugindo da Mônica.

4. b Para dar os conselhos, Cascão adota um ar de sabe-tudo, de dono da verdade. Já Dudu parece prestar atenção à fala do "professor", mas também demonstra certo espanto.

4. c - isso é normal;
- é natural que elas se preocupem demais com a gente;
- pode crer;
- eu aconselho você a ouvir tudo o que ela diz.

1 a ▶ Após ler a história, como você caracterizaria o Cascão e o Dudu?
O Cascão não gosta de tomar banho, e o Dudu não gosta de se alimentar.

b ▶ Nestes aspectos, você acha que eles se comportam como outras crianças?
Resposta pessoal.

2 ▶ Por que, no começo da história, Cascão pergunta se Dudu está fugindo da Mônica?

3 a ▶ Você acha que a mãe do Dudu exagera ao tentar fazê-lo alimentar-se?
Resposta pessoal.

b ▶ E a mãe do Cascão? Ela exagera ao mandá-lo tomar banho? Por quê?
Não, porque o banho diário é necessário à higiene pessoal e, portanto, à saúde, afinal ajuda a eliminar impurezas da pele que produzem suor e provocam odor desagradável. Além disso, desentope parcialmente os poros e estimula a corrente sanguínea.

4 a ▶ Observe no 3º e 4º quadrinhos a expressão do Cascão. Por que ele está com essa expressão? *Porque é estranho alguém não querer comer (tomar café da manhã, almoçar e jantar).*

b ▶ Observe no 5º quadrinho a expressão fisionômica e os gestos do Cascão e a expressão fisionômica do Dudu. Como você explica essas expressões e gestos?

c ▶ Que trechos e expressões Cascão utiliza para realçar o ar de sabe-tudo?

5 ▶ Embora dê conselhos a Dudu, Cascão não segue o próprio conselho. Que provérbio abaixo expressa melhor esse comportamento do Cascão? Por quê?

- ♦ Faça o que eu digo, mas não faça o que faço.
- ♦ Bom exemplo, meio sermão.
- ♦ A moeda tem duas faces.
- ♦ Contra fatos não há argumentos.
- ♦ Se conselho fosse bom, não seria de graça.

*Faça o que eu digo, mas não faça o que faço.
Porque Cascão se contradiz ao não querer tomar banho.*

Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 165.

Figura 53

6 ▶ Então por que Cascão dá tantos conselhos a Dudu?
Para consolá-lo. Além disso, Cascão parece não ter problemas com alimentação.

7 ▶ A história tem três episódios, organizados conforme apresentamos a seguir. Dê um título a cada episódio.

Fonte: Coleção 2, de 6º ano do Ensino Fundamental, página 166.

Na história em quadrinhos, o personagem Dudu reclama com Cascão sobre o fato de sua mãe querer que ele faça refeições completas e saudáveis todos os dias. Cascão argumenta em favor da mãe de Dudu (e de todas as mães do mundo), por meio de um discurso adulto, fazendo uso de informação de origem polifônica, os ditos populares (*vox populi*), de autoridade materna, diluída em sua fala, aparecendo, segundo os autores do LDP, com um ar de sabe-tudo, de dono da verdade, como em “Calma, Dudu! Isso é normal! Todas as mães são assim!”, ou seja, “mãe é sempre mãe”; ou em “Por isso, eu aconselho você a ouvir tudo o que ela diz! Elas sabem o que é melhor para gente”, ou seja, “a mãe sempre sabe o que fala”.

Esse seu modelo argumentativo vai funcionando até que ele tem de “sentir na pele” as mesmas circunstâncias em que Dudu se encontrava, e, considerando-se todo o interdiscurso que envolve o perfil do personagem Cascão – horror a banho –, foge da mãe, discordando dela. O conhecimento do interdiscurso relativo ao personagem Cascão materializa a ruptura necessária para a criação do efeito do humor. O humor só ocorre quando essa ruptura for compreendida, quando fizer parte da memória compartilhada dos leitores da história, constituindo, pois, o *gatilho linguístico* de Raskin (1985).

Os autores, na primeira questão da atividade de estudo de texto, sugerem a consideração da perspectiva interdiscursiva do que venha a ser criança, associando tal condição a aspectos como o de não gostar de tomar banho (principalmente os meninos) e o de não gostar de se alimentar bem; contudo, pensamos que tal perspectiva deveria ser estabelecida como atividade de pré-leitura, para orientar o olhar dos leitores para a condução das relações de sentido a serem ativadas durante a leitura. A essa questão, segue-se uma questão do tipo subjetiva (questão 3), que não leva a lugar algum, que tem a pseudointenção de levar à utilização da linguagem oral para o estabelecimento do debate sobre o texto. A questão 4 relaciona-se à identificação de marcas da linguagem visual (as expressões faciais) características da construção dos sentidos em histórias em quadrinhos.

Embora os autores do livro didático sugiram, na questão 5 das atividades de compreensão textual (Figura 52), a interpretação do que aconteceu com Cascão por meio da escolha de um provérbio, deixam, contudo, de explorar o valor polifônico da argumentatividade de Cascão, limitando-se a perguntar, no item 4.c “Que trechos e expressões Cascão utiliza para realçar o ar de sabe-tudo?”. Perdem a chance de explorar o valor do conhecimento de expressões populares como estratégias ou instrumentos de argumentação, com perguntas e respostas baseadas em suposições – como na pergunta 6 em que dizem “**Então** por que Cascão dá tantos conselhos a Dudu?” (grifo nosso) e sua resposta “Para

consolá-lo. Além disso, Cascão parece não ter problemas com alimentação.”, apenas para justificar o tema do capítulo (“sabor e saúde”) –, desconsiderando toda a argumentação e seu peso interdiscursivo e intertextual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo descritivo que realizamos teve o propósito de somar e vir a contribuir com outras pesquisas que vêm sendo realizadas na última década, buscando trazer novas referências para estudos em Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental e estabelecendo um diálogo com as práticas de ensino de leitura e escrita na escola. Além disso, ele permitiu que fosse feita mais uma análise crítica da forma como o livro didático é utilizado em sala, da ideologia que tem inerente a si.

Uma vez que ensinar a ler e a escrever, com autonomia e autoridade, é um dos requisitos para a formação de um cidadão completo, apto a atuar socialmente e a modificar sua realidade e que o uso da língua prevê uma comunicação que se realize sob a forma de textos, sendo a eficácia do ato comunicativo devida à adequada produção e recepção escrita, entendidas ambas como um ato social, faz-se imperativo que, enquanto professores de Linguagens, estejamos sempre atentos às nuances que se apresentam quando olhamos atentamente para os textos, para os discursos a nossa volta, sem medo de abrir as portas e janelas e entrarmos, cada vez mais, em sua constituição.

No que se refere ao estudo da interdiscursividade e da intertextualidade, muito ainda há para ser feito: estamos apenas começando, demonstrando que tais fenômenos vão além de sua utilização em textos literários e artísticos, que vão além do discurso citado enquanto trechos assinalados por aspas e por travessões nos textos, principalmente os narrativos.

Revela-se, nesse estudo, uma compreensão de tais recursos linguístico-discursivos evidenciada pelos princípios da Filosofia da Linguagem, da Semiologia, da Retórica, da Pragmática, da Linguística Textual, da Teoria dos Atos de Fala, da Gramática, todas elas em perfeita interação, em acordo com a perspectiva transdisciplinar da Semiologia, um ramo da Análise do Discurso Francesa.

Tal investigação descritiva, de aspecto qualitativo e caráter interpretativista, teve como objeto de análise crítica o livro didático de Português, entidade alçada, muitas das vezes, à condição de único interlocutor dos alunos; de único meio de formação de professores; de único meio de acesso a textos e informações de professores e alunos. Por meio da análise decompositiva e crítica das duas coleções didáticas de Ensino Fundamental – a série *Todos os textos - ed. reformulada*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar 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) –, chegamos às conclusões que expomos a seguir.

Quanto à base teórica, ambos os livros expõem fundamentação teórica atualizada, divergentes, às vezes, entre elas, mas ainda assim semelhantes em muitos aspectos, como, por exemplo, na preocupação com o trabalho a partir de textos, de gêneros discursivos diversos. Apresentados nas orientações para os professores, no *Manual do Professor*, os preceitos de tal base teórica, muitas das vezes, vêm incompletos, pressupondo um conhecimento que, sabemos, muitos professores não dominam.

Da mesma forma, muito do que é exposto nas orientações metodológicas não é totalmente considerado no desenvolvimento das atividades com textos, visto ser possível encontrar atividades muito tradicionais e fragmentadas, que impossibilitam o trabalho segundo a abordagem teórica, apresentada no *Manual do Professor*, que os autores defendem e afirmam seguir. Há confusão, inclusive, em relação à denominação e à conceituação dos gêneros dos textos utilizados (cf. Análise 5, no Capítulo 5 deste estudo, páginas 154-157), assim como em relação ao trabalho com a linguagem oral e a oralidade (cf. Capítulo 5 deste estudo, nas páginas 104-113 e 117-119).

Os recursos da interdiscursividade e da intertextualidade, por sua vez, ainda não encontram uma orientação completa e atualizada: a interdiscursividade nem aparece como conceito, muito menos como elemento a ser considerado no reconhecimento do lugar onde se situa o dizer, na constituição dos efeitos de sentido na perspectiva discursiva. A intertextualidade aparece mais frequentemente como tópico de estudo (para estudo de textos artísticos e literários, principalmente na forma da paródia) ou na forma do discurso citado. O dialogismo é mencionado e há várias instâncias de reconhecimento de suas marcas nas atividades propostas, embora segundo uma perspectiva limitada – a do reconhecimento do discurso citado apenas.

Quanto às atividades de recepção escrita (leitura), observamos ainda a presença de muitas questões de grau baixo no nível de compreensão do texto, com questões do tipo objetivas e subjetivas, segundo a categorização de Marcuschi (2005), em nada ou pouco acrescentando à interação texto-leitor, aparecendo, todavia, em muitos momentos, com a falsa pretensão de desenvolver situações para o uso da linguagem oral. Há uma preocupação muito grande com o desenvolvimento da competência metagenérica dos alunos, principalmente na Coleção 1.

Os textos são bem atualizados e merece destaque a qualidade dos textos escolhidos nas duas coleções didáticas, embora às vezes pouco trabalhados ou colocados em seções como

“Curiosidades”, da Coleção 2, servindo a um trabalho facultativo ou pouco aprofundado para as potencialidades que emergem dos textos. Ressaltamos, contudo, o tradicionalismo na escolha dos gêneros que compõem cada volume – por que aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental devam ser considerados apenas os contos de fada, as fábulas e aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental textos eminentemente argumentativos, como a dissertação, o editorial? Por que os alunos mais velhos só podem trabalhar com os contos fantásticos e não com os contos de fada e as fábulas? Tal prática vai de encontro ao que os autores da Coleção 1 defendem no Anexo B, p.187-188, citado na subseção 5.1.1, nas páginas 97-98 e ao que os autores da Coleção 2 defendem na subseção 5.1.2, na página 123 deste estudo.

Constatamos na análise de uma proposta de atividade com fábulas, na Coleção 2 (subseção 5.2.2, Capítulo 5, p.133-143), a complexidade de que se reveste o estudo de tal gênero, sendo, então, adequado também para o trabalho em anos superiores do Ensino Fundamental, quiçá do Ensino Médio.

Quanto às atividades de produção escrita, ressaltamos a pouca variedade e, às vezes, o tradicionalismo nas propostas apresentadas, sendo muitas delas de produção de gêneros que, a nosso ver, deveriam ser considerados apenas, em alguns anos escolares, para o propósito do desenvolvimento da leitura, como a charge, considerando-se a maturidade dos alunos.

Considerando-se aspectos mais amplos da estruturação das coleções didáticas, percebemos que ainda há muito chão a percorrer, pois deve ser estabelecida de forma mais contundente o reconhecimento da intertextualidade como estratégia do dizer, com amplas possibilidades de manifestação no texto, e da interdiscursividade como o lugar onde se situa esse dizer, segundo condições de produção do(s) discurso(s). A intertextualidade ainda é alvo de muitos conceitos limitados e a interdiscursividade ainda é considerada como algo extremamente abstrato, “indigno” de ser compreendido pelos alunos.

Em relação à intertextualidade, ressaltamos a pouca ênfase no seu papel como elemento construtor da coesão, tendo em vista a coerência textual, e como modo de manifestação da argumentatividade inerente a qualquer texto.

Em relação à interdiscursividade, frisamos a falta de menção aos pressupostos discursivos, assim como aos outros índices de polifonia, que comprovamos serem importantes para a análise de uma notícia (subseção 3.3.1, Capítulo 3, p.55-59), por exemplo, e a escassa menção à ironia – as menções que encontramos referem-se a ela como elemento revelador da característica psicológica do ser, não de sua atitude e de seu posicionamento estabelecidos pelo discurso. Uma comprovação da importância da ironia está na própria análise da notícia,

marcando o posicionamento do produtor do texto, assim como no humor, conforme observado na análise da tira em quadrinhos do Recruta Zero (Capítulo 3, p.45-48) e do Calvin (Capítulo 5, p.132-133); em ambas as situações, ela é responsável pelo estabelecimento do humor.

Trouche (2006, p.152) escreve que todo ato de leitura “põe, face a face, quase sempre em confronto, conhecimentos de mundo e experiências discursivas diferentes” e que a função do professor está em dar uma orientação segura a seus alunos de forma que eles também se tornem leitores menos ingênuos, a fim de que as trocas languageiras se deem entre os interlocutores de forma consciente. Sugere que propostas de trabalho com atenção para recursos como a intertextualidade e a interdiscursividade possam ajudar a expandir a capacidade de compreensão e de interpretação (e acrescentamos, de produção) de texto dos alunos.

Conforme observa BAZERMAN (2007, p. 92-93), compreender

como usamos a intertextualidade enquanto escritores e leitores pode levar ao aperfeiçoamento da nossa prática enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Nossa escrita pode ser mais confiante se percebermos o campo intertextual em que estamos pisando. Podemos nos tornar mais hábeis e precisos não só invocando textos os quais queiramos que sejam vistos como um contexto relevante pelo nosso leitor, mas também excluindo aqueles intertextos que poderiam distrair os leitores da visão que desejamos apresentar. Enquanto leitores, podemos notar com mais exatidão aqueles intertextos que o escritor está invocando, além de como e com que propósitos isso ocorre; e mais, enquanto leitores, também podemos decidir se queremos trazer outros textos que o escritor não tenha considerado relevantes para dar suporte ao tema tratado. (grifo nosso)

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 [e de outros discursos], explícita ou implicitamente, dependendo do propósito da comunicação” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 44).

Significa compreender que ler um texto 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 vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, torna-se relevante ressaltar que a abordagem, tanto da leitura quanto da escrita, deve partir da compreensão ativa, da interlocução, materializadas por situações didáticas de outra natureza – deve-se 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 leitor/produtor a elaborar sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o e transformando-o na escrita.

Não podemos nos limitar, portanto, ao repertório de intertextos e interdiscursos que se nos apresentam, mas devemos invocar tantos quantos forem necessários, para adequar em eficiência e eficácia as nossas práticas de recepção escrita, comprovando que interagimos em maior ou menor grau com os outros discursos que se apresentam na constituição do discurso.

Logo, acreditamos que o conhecimento e a utilização de estratégias como a intertextualidade e a interdiscursividade, desde a passagem do educando pelo Ensino Fundamental, possibilitam 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, seu domínio e suas condições de produção, assim como também podem servir como recursos para sustentar a argumentatividade e a criatividade e auxiliar no desenvolvimento dos níveis de letramento dos leitores/produtores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALLEN, Graham. *Intertextuality*. New York: Routledge, 2006.
- ALVES, Robson José Gomes. Intertextualidade: um recurso argumentativo. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 16., 1999, Fortaleza. SOARES, Maria Elias; ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). *Anais*. Fortaleza: UFC/GELNE, 1999. p. 40-44.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: uma escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- _____; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BATISTA, Amanda Penalva. *Uma análise da relação professor e o livro didático*. [Monografia na internet]. Salvador: 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Amanda-Penalva.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- BAUMAN, Richard. *A world of other's words: cross-cultural perspectives on intertextuality*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2004. E-book.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

- BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BLANCAFORT, Helena C.; VALLS, Amparo Tusón. *Las cosas del decir*. Espanha: Ariel, 2008.
- BLOOME, David; EGAN-ROBERTSON, Anne. The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. In: SHUART-FARIS, Nora; BLOOME, David (Ed.). *Uses of intertextuality in classroom and educational research*. Connecticut, USA: Information Age Publishing, 2004.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- _____. *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução a análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991. (impressão de 2012).
- BRASIL. Decreto 91.542 (1985) – *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação –FNDE. *Programa Nacional do Livro Didático – PNL D*: Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Unimarco Editora, 1997.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza.C. *Todos os textos: 6º ano*. São Paulo: Atual, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza.C. *Todos os textos: 7º ano*. São Paulo: Atual, 2007.

_____. *Todos os textos: 8º ano*. São Paulo: Atual, 2007.

_____. *Todos os textos: 9º ano*. São Paulo: Atual, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. A Communicative Conception of Discourse. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/A-communicative-conception-of.html>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, Venezuela, v.1, 2001. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>>. Acesso em: 15 maio 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Les conditions de compréhension du sens de discours. *Language en FLE Texte et compréhension, Revue ICI et LÀ*. Madrid, Soc. General Española de Librería, 1994. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-comprehension-du.62.html>>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Para uma Nova Análise do Discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias et al. (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-43.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 1. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

CHRISTOFÉ, Lilian. *Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria*. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José R. Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 33-44.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUTRA, Andréa Soares. *O espaço da oralidade na aula de Língua Portuguesa: o que propõem os PCN e o que os livros didáticos oferecem*. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

- EAGLETON, Terry. Introdução e Capítulo 1 – O que é ideologia? In: EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997. p. 11-40.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press, 1992.
- FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERES, Beatriz dos Santos. *Competências para L/Ver Ziraldo: subsídios teóricos para formação de leitores*. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- FERNANDES FERREIRA, Ana Cláudia. O conceito de interdiscurso na semântica da enunciação. Campinas, 2006. Disponível em: <<http://projetoad.wikispaces.com/file/view/anaclaudiaferreira.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2010.
- FIORIN, José Luiz. Teorias do texto e ensino: a coerência. In: VALENTE, André Crim (Org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 209-227.
- _____. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
- _____. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. In: ABDALA JR, Benjamin. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 37-66.
- _____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.
- FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZ-E-SILVA, Maria Cecília (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012a. p. 145-166.
- _____. Dialogismo, enunciação e argumentação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Enunciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 50-61.
- _____. SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1998.
- FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FRASSON, Regina Mafalda Denardin. A intertextualidade como recurso de argumentação. *Letras*, Santa Maria, RS, n. 4, p. 85-96, jul./dez. 1992.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v.3
- FREITAS, Ernani Cesar de. O discurso na comunicação organizacional: uma abordagem semiolinguística na inter-relação linguagem e trabalho. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v.32, n.1, p. 189-208, jan./jun. 2009.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag Rodrigues. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista Da Pesquisa: Revista de investigação em Artes*, Centro de Artes, Florianópolis, SC, v.1, n. 3, ago. 2007/jul. 2008. ISSN 1808-3129. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2013.
- GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002.
- GATTI, Bernardete A. Vestibular e Ensino Superior nos anos 70 e 80. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, fev. 1992, p. 87-90. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/323.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsests: literature in the second degree*. Lincoln and London: Nebraska Press, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Vértice, 1990.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Dicionário de apelidos dos escritores da literatura brasileira*. Curitiba: Appris, 2012.
- HUTCHEON, Linda. *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. New York: Routledge, 1998.
- JENNY, Laurent. A estratégia da forma. *Intertextualidades* Tradução da revista *Poétique*, Lisboa, n.27, p.19-45, 1979.
- KOCH, Ingedore G. V. A Intertextualidade como critério de textualidade. In: FÁVERO, Leonor L.; PASCHOAL, Mara S. Z. (Org.). *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1985.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto: 2006.

_____. *Ler e escrever*. São Paulo: Contexto: 2009.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

LIMA, Anny Christina; CHIOVATTO, Mila Milene. *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo: guia de visita – propostas educativas*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011. 157 p.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LOUREIRO, Marina Alves. *Sequência descritiva: da análise de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio a uma proposta para uma sequência didática produtiva*. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYSARDO-DIAS, Dylia. Análise discursiva da parodização dos provérbios na mídia impressa. In: LARA, Glaucia Muniz; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008b. v.2. p. 157-176.

MACHADO, Ida Lucia. As palavras de uma Análise do Discurso. In: LARA, Glaucia Muniz; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008b. v.2. p. 177-198.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-61.

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

MENEZES, William Augusto. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, 2006. v.1. p. 87-105.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 265-276.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. São Paulo: Formato, 2005.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Leitura e intertextualidade: o cruzamento de teorias e práticas textuais. In: VALENTE, André C. (Org.) *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 279-291.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A intertextualidade crítica. *Intertextualidades* Tradução da revista *Poétique*, Lisboa, n. 27, p. 209-230, 1979.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Nathan Université, 1996.

PLATÃO. *Fedro*. Lisboa: Guimarães Editora, 1994. (Coleção Filosofia e Ensaios).

PLANTIN, Christian. *A argumentação: histórias, teorias e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

- PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Glaucia Muniz; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008b. v.2. p. 13-26.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- RASKIN, Victor. *Semantic mechanisms of humor*. Boston: D. Reidel Publishing Company, 1985.
- REINALDO, Maria A. G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 80-101.
- REYES, Graciela. *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Madrid: Editorial Montesinos, 1994a.
- _____. *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Editorial Gredos, 1994b.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.
- SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1985.
- SANTOS, Leonor Werneck. Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa. In: PEREIRA, José et al. (Org.). *Livro da VIII SENEFIL*. Rio de Janeiro: Cifefil, 2005, p.99-105.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 60-61.
- SEARLE, John Rogers. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP, 1969.
- SHUART-FARIS, Nora; BLOOM, David (Org.). *Uses of intertextuality in classroom and educational research*. USA: Information Age Publishing, 2004. E-book
- SIMANDAN, Voicu Mihnea. *The Matrix and The Alice Books: aspects of intertextuality in the motion picture The Matrix and the books Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass by Lewis Carroll*. USA: Kindle Edition, 2012. E-book.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002. p. 201-214.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura A. de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania M. B. *A aventura da linguagem: 6º ano*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura A. de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania M. B. *A aventura da linguagem: 7º ano*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. *A aventura da linguagem: 8º ano*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. *A aventura da linguagem: 9º ano*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Polifonia e intertextualidade. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.143-154.

VALENTE, André Crim. O processo de criação das charges – Mesa-redonda com Ique e Aroeira. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 151-171.

_____. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 177-193.

_____. A intertextualidade nos discursos midiático e literário. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.173-182.

_____. Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiática e literária: um encontro luso-brasileiro. In: *O fascínio da linguagem: actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Centro de Linguística, 2008. p. 79-90.

VAN DIJK, Teun A. Discourse analysis as ideology analysis. In: SCHÄFFNER, C.; WENDEN, A. (Ed.). *Language and peace*. Aldershot: Dartmouth Publishing, 1995. p. 17-33.

_____. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage Publications, 1998.

_____. Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões. In: HENRIQUES, Claudio Cezar (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2003. p. 389-414.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e sua implicação na prática do professor das escolas públicas de Guajará-Mirim. In: *Práxis Educacional: Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 4, jan./jun. 2008. ISSN 1809-0249*. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>, p. 83-102>. Acesso em: 11 fev. 2013.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____; OTONI, Paulo (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002.

WERTSCH, James V. *Voices of the mind: a socialcultural approach to mediated action*. Harvard: Harvard University Press, 1997.