



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Lidiane dos Santos Madureira


**A intertextualidade na leitura e na escrita como fator relevante
no ensino da língua materna**

Rio de Janeiro

2016

Lidiane dos Santos Madureira

**A intertextualidade na leitura e na escrita como fator relevante
no ensino da língua materna**



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

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2016

Lidiane dos Santos Madureira

**A intertextualidade na leitura e na escrita como fator relevante
no ensino da língua materna**

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

Aprovada em 13 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

A Deus, pelas bênçãos e pela força nas horas de dificuldades.
À minha mãe, Gilvane (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela orientação e por Sua grande misericórdia.

A meus pais, Gilvane (*in memoriam*) e José Carlos, pelos ensinamentos ao longo da caminhada e pelo incentivo à vida acadêmica.

A meus familiares e amigos pela compreensão e pelas palavras incentivadoras.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira pelo acolhimento, pela dedicação e pelo exemplo de profissionalismo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Literatura Infantil e Juvenil da UFRJ e do Liceu Literário Português, que contribuíram para a chegada até aqui, em especial ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Uchôa e à Prof.^a Dra. Leonor Werneck dos Santos, por todo o apoio, amizade e pelos seus ensinamentos.

A toda a equipe Docente do Instituto de Letras da UERJ, em especial aos Professores Magda Bahia e Helênio Fonseca.

Aos amigos de jornada do Mestrado, especialmente à Hanna, pelo incentivo nos momentos em que precisei e pelo companheirismo.

Ler é somar-se ao mundo,
é iluminar-se com a claridade do já decifrado.

Escrever é dividir-se.

Bartolomeu Campo de Queirós

RESUMO

MADUREIRA, Lidiane dos Santos. *A intertextualidade na leitura e na escrita como fator relevante no ensino da língua materna*. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da intertextualidade nas atividades com o texto na escola, a fim de desenvolver no aluno as habilidades de leitura e de escrita. O estudo parte do pressuposto de que o texto é a base das aulas de português, com a abordagem dos principais aspectos que levam à construção de sentido; por isso, tornou-se fundamental discutir os conceitos de texto, textualidade, gêneros textuais, intertextualidade, além das estratégias que envolvem os processos de leitura e produção. Tendo em vista que o livro didático é a principal fonte de texto e exercícios de compreensão de que dispõe o professor, selecionaram-se alguns manuais do ensino fundamental publicados recentemente para analisar como se realizam as atividades de compreensão de textos, sobretudo em relação à intertextualidade. É possível observar que nem sempre se explora este aspecto do texto de forma satisfatória; portanto, foram propostas atividades a partir de textos de diferentes gêneros que contemplem relações intertextuais. A intenção é destacar a importância da intertextualidade como estratégia de produção e leitura dos textos, incentivando também os alunos a utilizarem tal recurso.

Palavras-chave: Intertextualidade. Ensino. Leitura. Livro didático.

RÉSUMÉ

MADUREIRA, Lidiane dos S. *L'intertextualité dans la lecture et l'écriture pour l'enseignement de la langue maternelle*. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

L'objectif de ce travail est démontrer l'importance de l'intertextualité dans les activités avec le texte à l'école pour développer les compétences de lecture et de production textuel. Cet étude part de l'idée du texte au centre des classes de portugais, en abordant les aspects principaux pour construire le sens. De ce façon, il est devenue essentiel de discuter les concepts de texte, textualité, intertextualité, genres textuels, et des stratégies pour lire et pour écrire. Le manuel scolaire est la principal source de textes e d'exercices du professeur, alors il y avait la sélection de quelques manuels pour analyser la réalisation du travail de compréhension de textes, surtout en ce qui concerne l'intertextualité. C'est possible observer qu'il manque d'explorer cet aspect du texte de manière satisfaisante. Alors, il y a d'activités proposées pour travailler l'intertextualité comme une stratégie de lecture et de production de textes, en encourageant les élèves a utiliser ce ressource.

Mots-clés : Intertextualité. Enseignement. Lecture. Manuel scolaire.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	TEXTO E TEXTUALIDADE	13
1.1	A Linguística textual	13
1.2	O que é texto?	15
1.3	Os fatores de textualidade	17
2	O ATO DE LER	20
2.1	Os conhecimentos prévios	22
2.2	Os objetivos e estratégias de leitura	26
2.3	As consequências da leitura	29
3	O ATO DE ESCREVER	32
3.1	Os gêneros textuais na produção de textos	34
3.2	A intertextualidade e a escrita	35
3.3	As etapas da produção textual	36
4	OS GÊNEROS TEXTUAIS	38
5	A INTERTEXTUALIDADE	43
5.1	Intertextualidade <i>stricto sensu</i>	45
5.2	Intertextualidade, coerência e argumentação	49
5.3	Formas de intertextualidade	51
5.4	Intertextualidade e gêneros textuais	56
5.5	A diversidade de intertextos	59
6	O TEXTO NA ESCOLA	62
6.1	A leitura na escola	64

6.2	A escrita na escola	66
6.3	A intertextualidade na escola	68
7	OS LIVROS DIDÁTICOS	72
7.1	Os gêneros textuais nos livros didáticos	81
7.2	A intertextualidade nos livros didáticos	85
8	PROPOSTAS DE ATIVIDADES	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Aquele que lê muito e anda muito,
vê muito e sabe muito.

Miguel de Cervantes

Recentemente, o trabalho com o texto nas aulas de português ganhou maior destaque nas discussões sobre como desenvolver um ensino eficiente da língua materna nas escolas. Prova disso talvez seja a forma como o conhecimento linguístico tem sido abordado em exames de avaliação do ensino, vestibulares e concursos; entretanto, é importante investigar se o que se discute realmente se torna prática nas salas de aula.

É bem verdade que a inserção do texto escrito no estudo da Língua Portuguesa não é algo novo; porém, hoje, ele é visto como uma ferramenta de construção do letramento, de formação de alunos leitores e produtores de textos, e não como mero material de apoio, cuja única função seria figurar como um pretexto para explorar aspectos gramaticais.

O trabalho com o texto, entretanto, ainda não se realiza de forma satisfatória na prática escolar. O texto ainda é encarado por muitos professores como pretexto para o estudo da gramática e da norma padrão. Não se exploram todo o potencial do texto, mostrando ao aluno os elementos que o constituem como tal; a linguagem e a função de cada gênero; os aspectos relacionados à intenção do autor, ao contexto situacional, às expectativas do leitor etc.

Assim, os livros didáticos precisam contribuir para o desenvolvimento de um bom trabalho de leitura, considerando que esta é, via de regra, a principal fonte de textos de que dispõe o professor. Além de incluir um amplo repertório textual, de diferentes gêneros, as atividades propostas devem explorar aspectos relevantes relacionados à compreensão, que permitam ao aluno a leitura significativa e reflexiva. Como afirma Antunes (2009, p. 193), “a leitura [...] nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos”.

O objetivo deste trabalho é apresentar formas de desenvolver o estudo do texto de forma eficiente, salientando a importância de um ensino adequado de leitura nas aulas de português, tendo em vista aspectos que levam o aluno a refletir sobre a construção textual,

partindo de um dos critérios de textualidade: a **intertextualidade**. Como as falhas nas atividades muitas vezes se originam de uma conceituação equivocada de texto, abordaremos este conceito estudando, também, leitura e escrita, com as implicações desses processos, que abrangem relações textuais, contextuais e intertextuais.

Como a compreensão de um texto depende, muitas vezes, do conhecimento de outros pelo interlocutor, optamos por focar o estudo na intertextualidade, tema de grande destaque nos estudos linguísticos atuais, mas que perpassa outras áreas, como a teoria da literatura, da qual se originou o termo. Trata-se de um critério de textualidade cujo conhecimento por parte do aluno permite não só uma leitura eficiente, mas também ser ponto de partida para a produção textual, sem fazer do texto lido um simples pretexto para a escrita. O êxito na tarefa de redigir se deve, também, ao contato com os escritos dos outros. Praticar tal atividade em sala de aula, por meio da intertextualidade, estimula a criatividade do aluno e valoriza seus conhecimentos de mundo.

Daremos ênfase à intertextualidade relacionada aos gêneros textuais. A escolha se deve a dois fatores. O primeiro é a importância do estudo dos diferentes gêneros textuais na escola, mostrando ao aluno que a leitura e a produção nada mais são que práticas sociais: toda vez que produzimos ou lemos/ouvimos um texto, nos deparamos com determinado gênero. A segunda razão é o espaço que o conteúdo ocupa nos livros didáticos: cada capítulo, geralmente, tem como base determinado gênero (o que não significa que o conteúdo se desenvolverá de forma satisfatória).

Deste modo, analisaremos quatro coleções de livros didáticos, a fim de observar se os textos são constituídos de relações intertextuais implícitas e explícitas, verificando como o aspecto é abordado nas atividades desses materiais. Nossa análise será direcionada ao segundo segmento do ensino fundamental, pois, além de ser o nosso segmento de atuação profissional, é o momento em que se amplia o contato com uma variedade de gêneros textuais. Selecionamos oito manuais publicados a partir de 2012 – quatro de sexto ano (que corresponde ao primeiro ano desta etapa) e quatro de nono ano (último ano do ensino fundamental).

Além disso, se proporão atividades a partir de textos encontrados nos livros didáticos em que se identificam intertextos. A intenção é mostrar, caso não haja no manual, formas de se trabalhar a intertextualidade, por meio de atividades que motivem o aluno a perceber as relações que os textos estabelecem.

Trata-se do desdobramento de uma monografia produzida durante um curso de

especialização em literatura infanto-juvenil na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2007, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos. Numa primeira abordagem, observamos que muitos livros didáticos ainda não faziam um trabalho de compreensão textual que passasse por todos os níveis de leitura. Não foi difícil encontrar questões que exigiam do aluno simplesmente a cópia de trechos do texto, orientando apenas a uma leitura superficial. Além disso, alguns manuais deixavam as relações intertextuais passarem despercebidas, sem nenhum comentário de que determinado texto foi construído a partir de outro, ou enfatizar citações neles presentes etc.

Assim, vimos a necessidade de dar continuidade a tal estudo, a fim de analisar se houve mudanças nas edições mais recentes dos materiais, e se a intertextualidade tem sido abordada de maneira adequada, tal como os gêneros textuais, seguindo as orientações dos PCN.

Enfatizamos a necessidade de uma consciência – não só por parte dos autores dos manuais didáticos, mas também dos professores – da função sociointerativa da língua, dos aspectos textuais e contextuais, da diversidade dos gêneros textuais, da importância da leitura e da escrita na escola e na sociedade letrada, e do papel fundamental da intertextualidade nas atividades de ler e de escrever. Somente por meio de um trabalho adequado com o texto se promove, na escola, a ampliação de competências relevantes para o pleno exercício da cidadania.

1 TEXTO E TEXTUALIDADE

Os textos têm histórias, são históricos.

Marcuschi

Independentemente de sua extensão, o texto – oral ou escrito – é a unidade linguística comunicativa básica, já que não nos comunicamos por meio de palavras ou frases isoladas, mas por textos. Sempre que produzimos um ato de fala ou escrevemos, produzimos textos. Apesar de aparentemente simples, não é fácil chegar a um conceito único, tendo em vista a história dos estudos linguísticos. Nem sempre se considerou a fala, por exemplo, como texto, assim como os enunciados compostos de apenas uma palavra. Essa dificuldade de conceituação se tornava mais complexa pelo fato de o ensino da língua se basear em frases isoladas: pensava-se a língua por meio de frases, e não de textos. Infelizmente, presentes ainda hoje nas aulas de português, tal forma de análise linguística não ficou exclusivamente no passado,.

1.1 A Língua textual

Como os estudos tradicionais da língua não abarcavam todos os fenômenos linguísticos que aparecem no texto, surge, na década de 1960, a Linguística Textual, que se ocupa da produção e compreensão de textos orais e escritos, baseando-se no fato de que a língua funciona por meio de textos, e não de unidades isoladas.

Várias foram as tentativas, no decorrer da história da Linguística Textual, de definir texto. A variedade conceitual se justifica pelas diversas mudanças de foco no que diz respeito aos aspectos que permitem que um texto seja realmente considerado como tal, desde sua função até sua forma. Assim, em um primeiro momento, ele era visto como um conjunto de frases complexas, uma unidade linguística superior à frase. Direccionavam-se seus estudos para os mecanismos interfrásticos que compõem o sistema gramatical da língua; portanto, o texto era tratado como uma estrutura acabada, um produto.

Em seguida, nos anos 70, surgiu a preocupação de analisar as relações semânticas entre as sentenças que estruturam o texto – como uso de conectivos, repetição, progressão, não contradição etc.

Era preciso, contudo, ver o texto levando em consideração não apenas aspectos sintáticos e semânticos, mas também sua finalidade comunicativa e social, já que se trata de uma atividade verbal, intencional e interativa. Ainda na década de 70, tendo como base orientações de natureza pragmática, o texto passou a uma atividade verbal, intencional do falante e determinada por fatores sociais. Como afirma Koch (2004, p. 13), “já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. É nessa fase, segundo Koch, que se incorpora, ao lado de fatores sintático-semânticos, o conceito de coerência textual aos fatores de ordem pragmática e contextual.

Posteriormente, na década seguinte, chegou-se à conclusão da importância de fatores cognitivos na produção textual. O texto é resultado de processos mentais, em que são ativados e integrados os sistemas de conhecimentos – linguísticos, interacionais e de mundo – já representados na memória dos interlocutores. O primeiro corresponde aos conhecimentos gramaticais e lexicais; o segundo compreende as formas de interação pela linguagem, como o reconhecimento dos objetivos do produtor, a seleção da variedade linguística adequada, a escolha de determinado gênero e tipo textual etc.; já o conhecimento de mundo (ou enciclopédico) são os fatos do mundo, informações que se armazenam na memória do indivíduo.

Mais recentemente, a partir dos anos 90, ampliaram-se bastante os interesses e os objetivos da Linguística Textual. Sob as perspectivas sociocognitiva e interacionista, considerou-se a atividade linguística uma ação compartilhada, conjunta, que acontece dentro de contextos sociais com finalidades sociais. Logo, o texto é um complexo produto histórico-social, por meio do qual sujeitos sociais interagem, tendo em vista ações linguísticas, cognitivas e sociais. Assim, ampliou-se bastante o conceito de texto. Segundo Koch (2004, p. 32),

na concepção interacional (dialógica) da linguagem, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.

Como afirma Marcuschi (2008), a Linguística Textual não tem como objetivo analisar o *conteúdo* (aquilo que se diz ou descreve do mundo), mas o *sentido*, efeito produzido ao se dizer esse conteúdo e de que forma isso é feito.

Hoje, a Linguística Textual é ,talvez majoriamente, a perspectiva que norteia os estudos da língua em sala de aula, assumindo papel importante como base teórica dos manuais didáticos que propõem estudo de textos.

1.2 O que é texto?

Um texto é, portanto, uma manifestação linguística resultante de uma atividade comunicativa entre indivíduos, na qual atuam fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais, capazes de construir determinado sentido. Chega-se à conclusão de que “**o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCH, 2013, p. 30).

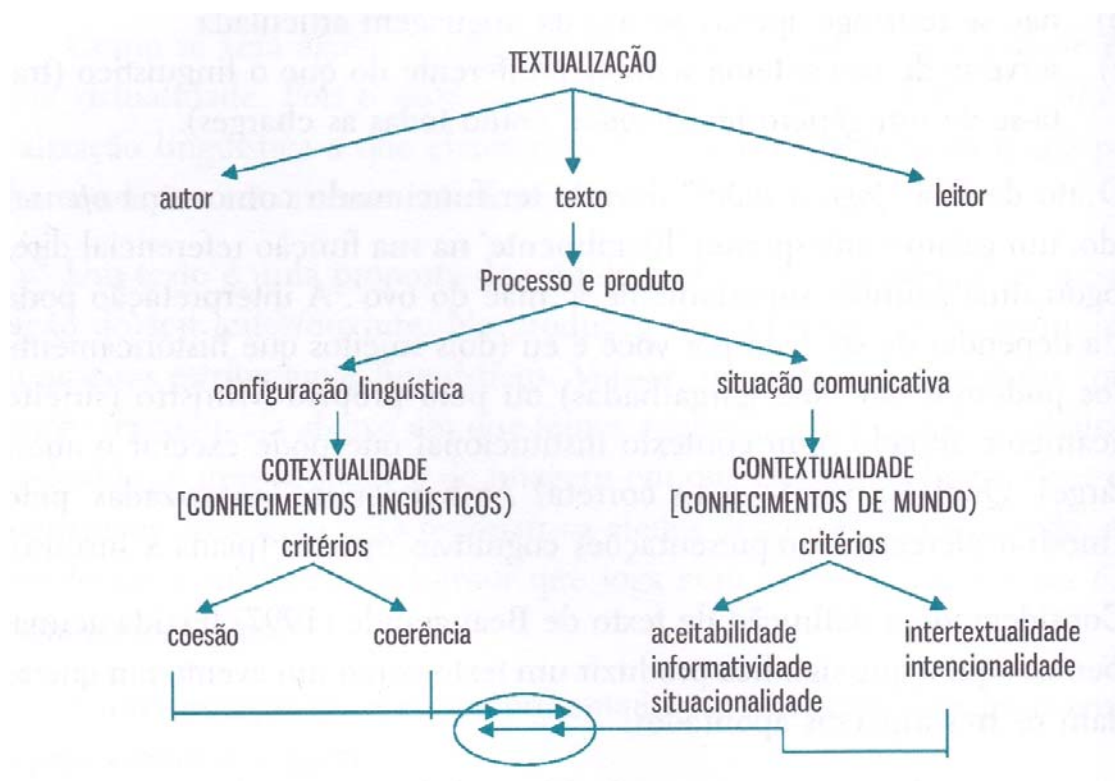
Segundo Maria da Graça da Costa Val (1999), um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: o pragmático, o semântico-conceitual e o formal. O primeiro baseia-se no papel sociocomunicativo do texto, partindo do princípio de que a construção de seu sentido se dá por certos fatores como: as intenções do produtor, o interlocutor, o espaço, o meio de transmissão, o contexto sociocultural em que o discurso está inserido etc.

O segundo aspecto determinante do texto é o fato de constituir uma unidade semântica, ou seja, perceber-se como um todo significativo pelo receptor, o que se dá por meio da coerência – a qual se considera fator fundamental da textualidade, como veremos mais adiante.

Por último, o texto é uma unidade formal, na qual os constituintes linguísticos devem integrar-se. Esse aspecto está relacionado à coesão textual, pois se constrói por meio de mecanismos lexicais e gramaticais. Para Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

A partir do momento em que o texto passou de produto a elemento do processo global de comunicação, considerou-se um conjunto de fatores que compõem a *textualidade*, que fazem com que um texto seja considerado texto: *coerência*, *coesão*, *situacionalidade*, *aceitabilidade*, *informatividade* e *intertextualidade*. Os dois primeiros se relacionam ao material conceitual e linguístico do texto; já os demais fatores correspondem a seus aspectos pragmáticos. Para Antunes (2009, p. 50), “por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”.

Marcuschi (2008, p. 96) apresenta o seguinte esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade:



O esquema apresenta os três pilares da textualidade: um produtor, um leitor e um texto. Apesar de os critérios da textualidade serem contextuais, aqueles que se configuram pelo aspecto linguístico exigem os conhecimentos linguísticos, as regras do sistema e sua operacionalidade; enquanto os outros – voltados para a situação comunicativa – exigem mais especificamente conhecimento de mundo e sociointerativos.

1.3 Os fatores de textualidade

A *coerência*, responsável por dar sentido ao texto, é fator essencial da textualidade, pois “uma sequência só é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”, segundo Koch (2000, p. 26). Envolve principalmente aspectos semânticos e cognitivos – a lógica interna do texto, seus conceitos e relações, em compatibilidade com o conhecimento de mundo do receptor –, mas também pragmáticos, tendo em vista fatores socioculturais e interpessoais (as intenções comunicativas dos interlocutores) que interferem na produção de sentido.

Enquanto a coerência é um fator externo (linguisticamente), a *coesão* é interna. Responsável pela unidade formal do texto, a coesão se constrói por meio de recursos gramaticais (emprego de conjunções, pronomes, tempos verbais etc.) e lexicais (substituição de um item lexical por meio de sinonímia ou hiperonímia, por exemplo), que permitem a ligação dos elementos da superfície do texto.

Nos estudos textuais, coesão e coerência estão intimamente relacionadas, e figuram como conceitos essenciais quando tratamos de produção e compreensão. A coesão é um dos aspectos que contribui para uma sequência coerente, pois dá progressão ao texto e deixa as relações que nele há mais explícitas, tornando o discurso mais eficiente. O emprego desse recurso, entretanto, não é garantia de coerência. Há produções coesas, porém, sem nexo; assim como há textos sem recursos coesivos, coerentes.

A *intencionalidade* diz respeito às metas do produtor do texto (pedir, informar, convencer, ensinar etc.) e ao seu empenho em construir um discurso capaz de atingir tal objetivo. Já a *aceitabilidade* tem a ver com a expectativa do receptor em se deparar com um texto coerente, coeso, e que lhe seja relevante. Logo, a intencionalidade está basicamente no autor, enquanto a aceitabilidade é um critério centrado no receptor.

Um fator que interfere no interesse do receptor pelo texto é a *informatividade*, manifestando-se no texto em diferentes graus. Um discurso com informação previsível e já conhecida tende a atrair menos o leitor. Em contrapartida, se há excesso de informações novas, que se precisam processar, pode haver rejeição por parte do receptor; logo, o ideal é que haja um equilíbrio entre o dado e o novo.

A *situacionalidade* se refere à adequação do discurso à situação comunicativa, a qual interfere tanto no modo como o texto se constitui, quanto no modo como é recebido. Tendo

em vista que o sentido de um texto se constrói na interação sujeitos-texto, sempre há de se considerar o contexto nos processos de produção e compreensão textuais.

A *intertextualidade* consiste na utilização e no reconhecimento de outros textos – previamente existentes – dentro de uma produção textual, que muitas vezes só se entende em relação a esses outros discursos que a compõem. A intertextualidade engloba fatores ligados ao conteúdo do texto – por meio da citação de trechos ou da retomada do tema, como acontece, por exemplo, em editorial de jornal produzido com base em notícia anteriormente publicada (no caso, pressupõe-se o seu conhecimento por parte do leitor para a compreensão do editorial). Além do conteúdo, podem-se incluir fatores formais ao conceito de intertextualidade, ligados à estrutura do texto (tipologia e gênero textual). É o caso das paródias. Outro exemplo são textos que estabelecem relação intertextual com outros – como a Bíblia – para reproduzir sua forma de produção, e não o conteúdo.

Tendo em vista que sempre se constrói um texto a partir de outro já existente, Costa Val (1999) levanta uma questão sobre a intertextualidade realizada, muitas vezes de forma inconsciente, pelo locutor, ao usar o senso comum, “a voz geral corrente”. Nesse sentido, todo texto teria um intertexto, outros textos presentes em sua construção; no entanto, como se trata de um discurso de conhecimento geral, Costa Val defende que ele pode ser considerado informação previsível do texto (em relação aos graus de informatividade). Assim, o conceito de intertextualidade em sentido restrito se refere à existência de elementos de um texto em outro, de modo que nos permite reconhecer ali a utilização de outro discurso. É a vertente que seguiremos neste trabalho.

Como a coerência é resultado da confluência dos critérios de textualidade (associados a outros fatores, como conhecimento de mundo), a intertextualidade também colabora com a coerência, essencial para a constituição de sentido. Segundo Marcuschi (2008, p. 132),

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...]

Como defende Marcuschi (2008), os critérios de textualidade não constituem princípios de boa formação textual, isto é, não são regras de produção. Trata-se de condições de acesso ao sentido do texto, resultante da maneira como se opera com esses critérios. Também não se pode dividi-los de forma estanque e categórica, pois, como vimos, eles se complementam, se “recobrem”.

A noção de textualidade implicou uma mudança de perspectiva com relação ao objeto linguístico, que passou a incluir-se dentro de um contexto, e não mais de forma isolada, o que motivou um estudo da língua tendo o texto como ponto de referência. Percebem-se essas mudanças nas orientações pedagógicas e, conseqüentemente, nos manuais didáticos, que apresentam um estudo mais consistente do texto, apesar de nem sempre desdobrarem de modo satisfatório seus aspectos cognitivos, linguísticos e pragmáticos.

2 O ATO DE LER

Há duas maneiras de se ler um texto:
confiando e desconfiando dele.

Luiz Antônio Aguiar

A escrita – uma das maiores construções da humanidade – desfez os limites da circulação universal de ideias e informações, perpassando hoje grande parte das nossas práticas sociais. A outra face da escrita, como destaca Antunes (2009, p. 192), é a leitura: "Tudo que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama!)".

Tanto a leitura quanto a escrita são atividades regidas pelas nossas vivências sociais e culturais. Ao tratarmos do significado, da finalidade e dos aspectos que constituem o ato de ler, destacamos uma concepção de linguagem além da visão de língua como um conjunto abstrato de signos e regras: a linguagem vista como uma atividade de interação verbal entre interlocutores, vinculada a uma situação. Como afirma Marcuschi (2008, p. 242): "o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas".

Temos, assim, a leitura como ato social, em que se estabelece uma interação entre leitor e autor por meio do texto. Quando um indivíduo se propõe a escrever, ele tem a intenção de manifestar ideias, sentimentos, informações a outro que não está presente, mas é levado em consideração pelo escritor. O leitor, por sua vez, participa ativamente, buscando compreender o conteúdo e recuperar as intenções pretendidas pelo autor.

Quando dois sujeitos conversam frente a frente, estão presentes vários aspectos – gesticulação, entonação da voz, expressão facial, conhecimento mútuo dos interlocutores, contexto – os quais auxiliam na compreensão. Já na interação por meio das palavras escritas, o autor não está presente para completar as informações, o que exige clareza, coerência e disponibilização de pistas no texto, que devem ser reconstruídas pelo leitor. Cada elemento gráfico (palavras, sinais, marcações etc.) posto na folha de papel é importante, pois funciona como instrumento para a construção de significados pelo leitor. Do mesmo modo, o sujeito

que lê o texto deve utilizar recursos para tentar driblar possíveis obscuridades e recuperar as intenções do autor. De acordo com Smith (1991, p. 202),

Os leitores devem trazer sentido ao texto, devem ter um conjunto em desenvolvimento e constantemente modificável de expectativas sobre o que encontrarão. Esta é sua expectativa sobre o texto. Mas, obviamente, os escritores também fazem sua contribuição. Devem ter suas próprias especificações. E deve haver um ponto no qual os leitores e escritores interagem. Este ponto é o texto.

Pode-se, então, concluir que ler não é uma simples decodificação de símbolos, já que reconhecer as palavras que compõem um texto não é garantia de sua compreensão. As palavras são apenas o meio que possibilita ao autor “passar” aquilo que quer transmitir. Prova disso é um leitor não identificar o sentido de determinada palavra no discurso, mas mesmo assim apreender o sentido do texto como um todo. Nem tudo o que o texto diz está explícito em palavras. É preciso que o leitor preencha vazios ao interpretá-lo, lendo nas entrelinhas, recuperando o implícito.

Assim, há vários fatores que interferem na construção de sentido durante a leitura, os quais perpassam tanto as particularidades do próprio texto, quanto as características do autor e do leitor: finalidades, emoções dos interlocutores, conhecimentos, natureza do texto, capacidade de leitura, entre outros. Como afirma Antunes (2009, p.202), "os sentidos do texto [...] resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele".

Para Marcuschi (2000), a compreensão seria um *jogo de inferências*, comandado por um conjunto de condições em que operam os processos de compreensão dos diversos tipos de textos:

- 1) *Condição de base textual*, pois a transmissão de sentidos depende da existência de um sistema linguístico de domínio comum e que atenda aos propósitos dos interlocutores;
- 2) *Condição de conhecimentos relevantes partilhados*;
- 3) *Condição de coerência*;
- 4) *Condição de cooperação*, já que a compreensão se dá com uma atividade interacional;
- 5) *Condição de abertura textual*, pois a interação permite diversas possibilidades de interpretação;
- 6) *Condição de base contextual*;
- 7) *Condição de determinação tipológica*, referente aos tipos textuais.

Tais condições reforçam que a compreensão não resulta da "simples apreensão de significados literais". As camadas não explícitas do texto exigem estratégias para o cumprimento das condições por parte do leitor.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que há alguns aspectos importantes quanto à compreensão, como os destacados por Marcuschi (2008): não equivale a decodificar mensagens, ou seja, entender um texto não significa apenas entender palavras ou frases (e para entendê-las, é preciso vê-las em um contexto maior); trata-se de um processo cognitivo, por meio do qual se desenvolvem atividades inferenciais, já que entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos; é inferir numa relação de vários conhecimentos, portanto, sofre a influência dos conhecimentos prévios. Ler e compreender são equivalentes.

2.1 Os conhecimentos prévios

Um dos aspectos com papel fundamental no processo de compreensão de um texto é o conhecimento prévio do leitor, isto é, conhecimentos de diversos níveis adquiridos ao longo de sua vida. Os três sistemas de conhecimentos – linguístico, textual e de mundo – interagem no momento da leitura, levando o sujeito a fazer inferências a partir de elementos oferecidos pelo texto, comprovando que o leitor não é um ser passivo no ato de ler. Para Antunes (2003, p. 67),

Um texto seria inviável se tudo estivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito.

O *conhecimento linguístico* está relacionado ao uso da língua, suas regras, estrutura, vocabulário, pronúncia e organização do material linguístico na superfície textual. Trata-se da interpretação dos elementos da língua (lexicais e gramaticais) presentes no discurso, primordiais na construção de sentido, mas não suficientes. Segundo Kleiman (1999, p.14), "o conhecimento linguístico desempenha papel central no processamento do texto" (atividade pela qual palavras se agrupam formando as unidades que compõem as frases). É a percepção do significado das palavras e a identificação das funções dos constituintes das frases que levam o leitor à compreensão do texto. O desconhecimento de determinadas palavras ou

expressões, tal como do idioma utilizado, prejudica o processo de compreensão textual. O mesmo acontece quando o escritor faz uso inadequado dos constituintes das frases, tornando o texto ambíguo, incoerente ou confuso, como no anúncio publicitário abaixo:

"MÓVEIS POR ESTES PREÇOS NÃO VÃO DURAR NADA!"

A intenção é enfatizar que a promoção da loja de móveis e eletrodomésticos é tão vantajosa que os produtos esgotarão rapidamente; logo, os clientes precisam correr para aproveitá-la. No entanto, permite outra interpretação, que deprecia seus produtos: a ideia da pouca durabilidade dos móveis. Apesar do problema de construção, dificilmente prevalecerá a segunda interpretação pelos leitores que, pelo contexto, vão inferir que a primeira ideia é a que faz sentido.

Assim, como afirma Kleiman (1999), quando há problemas em algum nível do processamento textual, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, o que comprova a interação dos diversos tipos de conhecimento.

Muitas vezes a leitura é prejudicada pela falta de conhecimento de alguns conceitos ou do assunto abordado. No caso, o conhecimento prévio que precisa ser ativado é o *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico* (adquirido pelo leitor por meio de suas experiências pessoais e convívio social), que abrange desde conhecimentos científicos ou enciclopédicos, até conceitos relacionados à cultura e ao senso comum. Esse tipo de conhecimento permite que o escritor “economize” informações em seu texto, pois ele pressupõe que determinadas experiências são do conhecimento do leitor ao qual seu texto se destina. Segundo Kleiman (1999, p. 25),

este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais do texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente. [...] o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.

É o que pode ser comprovado na manchete a seguir, que noticia o falecimento do humorista Chico Anysio:

"MORRERAM CHICO ANYSIO" (Jornal *O Dia*, 24/03/12)

A ativação somente do conhecimento linguístico nos faria inferir que a frase não tem lógica; entretanto, quem conhece o trabalho do humorista sabe que ele criou dezenas de personagens, o que justifica o verbo no plural. No caso, a compreensão da frase só é possível se ativarmos também nosso conhecimento de mundo.

Já o conhecimento textual está relacionado à estrutura do texto, aos tipos e gêneros textuais, e se estes correspondem às intenções do autor e expectativas do leitor – aspectos essenciais na compreensão. Assim, para Kleiman (1999, p. 20), “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão”.

Ao apresentar os três grandes sistemas de conhecimento para o processamento de textos, Koch & Elias (2006) usam, no lugar de *conhecimento textual*, o termo *conhecimento interacional*, que engloba tanto fatores textuais, quanto outros aspectos pragmáticos. Refere-se às formas de interação por meio da linguagem, englobando os conhecimentos *ilocucional*, *comunicacional*, *metacomunicativo* e *superestrutural*.

O *conhecimento ilocucional* permite ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo autor do texto. Se recebemos, por exemplo, a mensagem “Estou preso no engarrafamento”, enviada por alguém com quem temos um compromisso marcado, certamente não a encararemos como mero registro de um fato. Nosso saber ilocucional nos permite inferir que a intenção do autor da mensagem é alertar que chegará atrasado. Koch & Elias (2006, p. 47) exemplificam, com o seguinte texto, a “falta” de conhecimento ilocucional, na fala do último balão da tirinha:

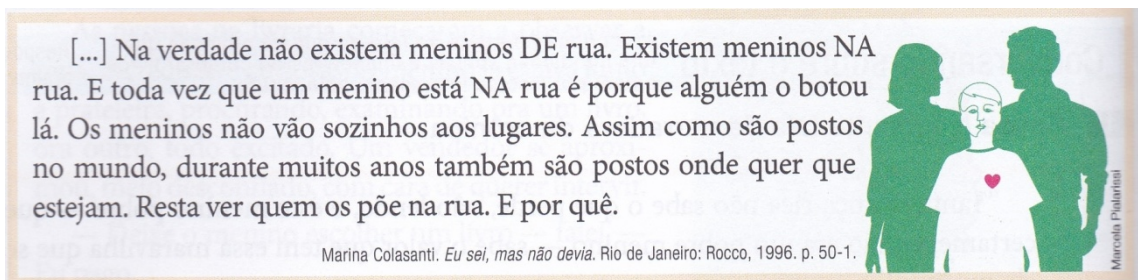


Fonte: O Estado de S.Paulo, 6 set. 2004.

O *conhecimento comunicacional* diz respeito à adequação do gênero textual e da variante linguística pertinente à situação comunicativa, além da quantidade de informação

necessária para que o receptor reconstrua o objetivo do produtor do texto. Desse modo, a ativação desse conhecimento contribui mais com o momento da escrita que o da leitura.

O *conhecimento metacomunicativo* é a utilização de vários tipos de ações linguísticas no texto (sinais de articulação ou apoios textuais), a fim de assegurar a sua compreensão pelo leitor, como no fragmento abaixo, no qual o emprego de certas palavras em letras maiúsculas tem a finalidade de reforçar a diferença de sentido no emprego das preposições destacadas.



Por fim, o *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre gêneros textuais* se refere ao reconhecimento dos gêneros pelo leitor. Segundo Koch (2006, P. 54),

permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

No exemplo a seguir, o conhecimento superestrutural da leitora a fez perceber que aquele texto só poderia pertencer ao gênero poesia se fosse uma poesia de vanguarda, que emprega novas técnicas, sem seguir necessariamente a estrutura tradicional do gênero.



É, portanto, o nosso conhecimento de gêneros textuais que dirá se o texto lido é uma crônica, um conto, uma fábula, uma notícia, um artigo etc., o que está diretamente relacionado aos objetivos de quem lê, como veremos mais adiante.

Percebemos, assim, que a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do de língua. O conteúdo do texto e o saber prévio do leitor se complementam para a construção de sentido. Este último lhe permite fazer as inferências necessárias que, segundo Kleiman (1999), é o que lembramos depois da leitura: o que permanece na memória não é o que o texto dizia literalmente, mas o seu sentido global, resultado das inferências motivadas pelos itens lexicais do texto.

Desse modo, é importante que a escola estimule o uso dos conhecimentos prévios pelos alunos nas atividades de leitura, mostrando-lhes que não basta receber o texto passivamente para se chegar à compreensão. Como afirma Kleiman (1999, p.26-27),

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

2.2 Os objetivos e estratégias de leitura

Além da ativação dos conhecimentos prévios, a definição de um objetivo pelo leitor também é fator importante para uma interpretação coerente, pois aumenta sua capacidade de compreensão e de memorização, de modo que as informações mais relevantes serão as mais compreendidas e registradas.

Ao determinar um objetivo para a leitura, também interferimos no modo como se dá o processo, que varia de acordo com o gênero do texto. Ler, por exemplo, um texto literário, com o objetivo de levantar informações sobre estilo do autor e de época, faz com que esta leitura difira de uma que vise ao entretenimento. Como destaca Oliveira (2007, p. 79),

temos de ler uma obra ficcional, por exemplo, sem esperar dela veracidade. Lendo uma notícia, ao contrário, ‘cobramos’ do jornal que a veicula um compromisso com a verdade dos fatos, e é natural que o façamos. Quem lesse um desses gêneros como se fosse o outro não conseguiria interpretar adequadamente o texto.

Não existe, portanto, uma leitura única. Vários são os processos de compreensão do texto escrito, conforme variam os objetivos do leitor, o gênero lido, o tema do texto etc. Segundo Antunes (2003, p. 77), "ninguém lê da mesma maneira sempre, não importa que material. Até mesmo um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura".

Tal aspecto também é responsável pela formulação de hipóteses pelo leitor, o qual terá suas expectativas confirmadas ou não à medida que lê. Para Smith (1991, p. 200), "a compreensão do texto é uma questão de ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e de ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas destas questões".

Tanto o estabelecimento de objetivos quanto a formulação de hipóteses são, segundo Kleiman (1999), de natureza metacognitiva, pois pressupõem uma reflexão sobre o próprio conhecimento. Trata-se de atividades individuais, mas que podem ser aprimoradas, sobretudo na escola; entretanto, de modo geral, os professores de português não estimulam essas atividades: o aluno lê de forma mecânica, sem saber com que finalidade, aonde quer chegar. Ou ainda: a leitura se realiza apenas como pretexto para exercícios gramaticais, entre outros, que nada têm a ver com exploração de significado e sentido.

Deve-se levar em consideração algumas suposições centrais sobre a compreensão, como destaca Marcuschi (2008): geralmente os textos são lidos com motivações diversas; assim sendo, com um mesmo texto se produzem diversos sentidos por diferentes leitores. Logo não há uma compreensão definitiva e única, embora todas as compreensões devam ser compatíveis.

Existem diferentes modalidades de leitura: visando à obtenção de informações (ao ler um jornal), ao entretenimento (leitura de uma história em quadrinhos, de um romance), ou com o intuito de compreensão e de retenção de informações culturais (leitura de um livro ou artigo científico) etc. Tendo em vista as diversas modalidades de leitura, Carvalho & Souza (1995) propõem a separação em dois tipos: *leitura inspeccional* e *leitura analítica*.

A leitura inspeccional é mais rápida, marcada pela pressa do cotidiano, geralmente com o objetivo de conhecer o conteúdo geral do texto. Trata-se de uma leitura horizontal, que funciona em um primeiro momento, mas que, por seu caráter superficial, pode ser retomada posteriormente; contudo, como afirmam Carvalho & Souza (1995, p. 45), "muitas vezes o ato de recorrer à leitura inspeccional denuncia falta de hábito de leitura, mesmo que se admitam ritmos de leitura diferentes entre os indivíduos. Uma leitura apressada, feita sem plena atenção, pode acarretar falha de compreensão e conclusão impertinente".

Já a leitura analítica, mais reflexiva, leva à percepção não só do tema abordado, mas também do implícito no texto. É uma leitura vertical, com possíveis releituras, possibilitando novos conhecimentos ao relacionar o conteúdo a seus conhecimentos prévios. Segundo Carvalho & Souza (1995), a leitura analítica compreende, simultaneamente, estratégias textuais, contextuais e intertextuais.

As relações textuais se voltam para a organização do texto, título, subtítulo, estruturação dos parágrafos, coerência, coesão. Já as contextuais ou pragmáticas compreendem as intenções do autor, o contexto de situação dos interlocutores, as referências socioculturais etc. De acordo com Marcuschi (2008), o sentido de um texto não resulta da simples apreensão de significados literais das palavras, mas se constitui na sua relação com o leitor, no uso efetivo da língua, logo, compreender uma expressão ou um texto é entendê-los em seus contextos.

Para Carvalho & Souza (1995, p. 65), "o significado social das afirmativas não é o conteúdo literal das frases, mas sim a interpretação que os participantes vão oferecer às expressões". É o caso da frase, muito propagada, "Sorria: você está sendo filmado", que permite diferentes interpretações, dependendo do contexto social. Quando escrita em um estabelecimento comercial ou transporte público, por exemplo, quem a lê entende que não se trata do seu sentido literal, mas de um aviso para que o indivíduo não cometa nenhum ato ilícito, pois será registrado. Como afirma Marcuschi (2008, p. 231), "a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural."

Por fim, temos como estratégia as relações intertextuais: a identificação no texto lido de relações com outros textos, só possível se fizerem parte da bagagem cultural do leitor. Esta relação aparece nos textos sob diversas formas (citações, alusões, paráfrases etc.), das quais trataremos posteriormente.

No processo de leitura, o leitor se apoia em diversos elementos extralinguísticos, contextuais, como já vimos. Todavia, como as intenções do autor do texto se materializam por meio de elementos linguísticos, o leitor também precisa recuperar essa intenção por meio dos componentes cotextuais, que definem as relações e propriedades internas do texto. Segundo Kleiman (1999, p. 47), para a compreensão do texto, o leitor deve reconstruir a materialização formal de categorias de significação e interação pragmática, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura.

A autora dá como exemplo o emprego do pretérito imperfeito no início de uma narrativa para a formação do cenário, contrastando com o pretérito perfeito, que marca o

início das ações, a complicação da narrativa. Para ela, (2004, p. 50). "as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que se realiza para atingir algum objetivo de leitura".

Desse modo, o processamento do texto por meio de estratégias cognitivas se apoia, basicamente, em conhecimentos gramaticais (sintáticos e semânticos) e de vocabulário, de forma que o ensino de habilidades linguísticas auxilia no desenvolvimento da nossa capacidade de leitura, da nossa competência para lidar com textos, o que se pode fazer, na escola, por meio da análise de aspectos no texto que envolvam o conhecimento linguístico do aluno.

Kleiman (2004) ainda apresenta vários princípios que orientam esse processo: a *recorrência* (por meio de mecanismos como repetição, substituição, pronominalização etc.), *linearidade* (colocação da causa antes da consequência, do indefinido antes do definido etc.), *distância mínima* (o possível antecedente de um pronome como elemento mais próximo), princípio de *coerência*, de *não contradição*, entre outros. Tais princípios são percebidos pelo leitor, que interpreta as marcas formais do texto estabelecendo a coesão e construindo a estrutura do texto.

Para se construir um sentido global, é necessário que o leitor perceba as relações entre as diferentes partes do texto, o que implica, segundo Kleiman (2004), a capacidade de: depreender o tema, construir relações lógicas e temporais, construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero, perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas. "A capacidade de perceber o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais, exige grande capacidade de abstração do leitor" (Kleiman, 2004, p. 87).

2.3 As consequências da leitura

O surgimento da escrita nos trouxe muitos benefícios. Ao ultrapassar os limites da fala, tornou-se possível registrar o que antes se guardava somente na memória ou pela tradição oral, além da possibilidade de acesso a discursos produzidos em outro momento e lugar. Do mesmo modo, diversos são os benefícios proporcionados pela leitura.

Uma consequência geral do ato de ler, segundo Smith (1991), é um aumento da memória e do conhecimento específico do leitor. Para o autor, (1991, p. 21), "com os livros, como com todos os outros tipos de experiência, recordamos o que compreendemos e o que nos é significativo". Como consequência específica, o autor sugere que a atividade da leitura permite mais conhecimento sobre o próprio ato de ler, considerando que, quanto mais se lê, mais se aprende sobre a leitura, desde a ampliação de vocabulário e reconhecimento dos diversos gêneros textuais, até o desenvolvimento de habilidades de compreensão.

A leitura também aumenta o repertório de informações do leitor, ao se deparar com novas ideias, conceitos, acontecimentos do passado e do presente etc. Consequentemente, desenvolve a capacidade de análise e de reflexão, de modo a possibilitar um olhar mais crítico e ser capaz de tirar conclusões sobre fatos do mundo e outras leituras. Como afirma Antunes (2009, p. 193), "pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo". Levando em conta o ensino, essa é uma consequência do ato de ler que perpassa todas as disciplinas escolares, e não só as aulas de Português; logo, todos os textos trabalhados na escola são fontes de novas informações. Muitas vezes, é a falta de informações relevantes que compromete a produção escrita, e não o desconhecimento de aspectos linguísticos.

A leitura também contribui para o desenvolvimento de competências discursivas da escrita. É no contato com textos escritos que dominamos as particularidades dessa modalidade. Além de ampliar nosso repertório de informações e, por consequência, nosso pensamento crítico, põe-nos em contato com regras ortográficas, de pontuação, paragrafação, padrões gramaticais etc. Smith (1991, p.21) pontua que "é somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever".

A leitura prescinde de uma escrita eficiente: possibilita apreender as características e vocabulário específico dos diferentes gêneros textuais escritos e a compreender o típico da escrita formal. É importante, portanto, que na escola o aluno leia textos de diversos gêneros, empregando diferentes registros, especialmente o formal, já que seu uso é menos recorrente pelos alunos no dia a dia, porém, precisam dominá-lo, porque muitos dos gêneros que circulam na sociedade empregam o registro formal. A falta de domínio priva o indivíduo de certas informações.

Embora constitua uma das condições de sucesso da escrita, isso não ocorre de forma mecânica. Segundo Antunes (2009, p.196), "não podemos alimentar o simplismo de *quem lê, necessariamente, escreve bem*. A competência em escrita é [...] resultado, também, de *uma*

prática constante, permanente, refletida, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem".

Por fim, ler pode desenvolver o gosto pela leitura, em especial quando se trata de textos literários. É uma forma de estimular a sensibilidade artística e levar à experiência do prazer estético. De acordo com Antunes (2009, p.200),

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada.

Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras.

O gosto pela leitura – por prazer ou pela busca de informações – não surge espontaneamente. É preciso estimulá-lo, sendo este um dos papéis da escola como formadora de leitores; entretanto, como sugere Antunes (2009), essa tarefa cabe também à família (introduzindo a criança no mundo gráfico) e à sociedade (pelos meios de comunicação impressos).

3 O ATO DE ESCREVER

Para escrever, você tem de se embriagar de esperança,
senão simplesmente não consegue ir em frente.

Lygia Fagundes Telles

O texto é um evento comunicativo que só ganha existência dentro de um processo interacional. Sua produção envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, social e pragmática. Tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de uma coprodução entre interlocutores. A escrita é uma atividade tão dialógica quanto a fala, que se realiza conjuntamente, tendo em vista o que o produtor quer partilhar com seu interlocutor (ideias, sentimentos, informações etc.), a fim de interagir com ele. Entender esse processo é importante, pois, como afirma Antunes (2005), nossas atividades com a prática da escrita derivam da compreensão do que seja escrever.

A visão interacionista da escrita pressupõe a existência do outro a quem se escreve, que não está presente no momento da produção, como na fala, mas que se precisa levar em conta, servindo de parâmetro para as decisões do autor. Por isso, escrever sem saber para quem – tarefa muito comum nas escolas – é difícil, já que o ato perde seu caráter comunicativo. A falta de referência torna a produção escrita uma atividade mecânica e pouco eficaz, devendo, portanto, ser repensada pelos professores. Para Koch & Elias (2010), nessa concepção, a escrita é compreendida em relação à interação escritor-leitor, e não apenas relacionada à apropriação das regras gramaticais e ao pensamento e intenções do escritor – considerados, porém sem ignorar o leitor como parte constitutiva do processo.

O momento, o espaço e a situação social em que se situa a produção também determinam as escolhas do autor, já que se trata de uma atividade contextualizada, não existindo escrita uniforme. Essa é uma característica do ato de escrever que também se deve trabalhar melhor nas escolas, mostrando ao aluno que se pode produzir um texto de maneiras diferentes ao variar os componentes da situação comunicativa. Antunes (2005) apresenta um exemplo interessante, e que pode servir de modelo para atividades de escrita: a descrição de um apartamento por um corretor interessado em vendê-lo será diferente da descrição por um comprador que tenta diminuir o preço do imóvel ou de um arquiteto que pretende fazer o

projeto de decoração. Desse modo, o aluno pensaria claramente nos elementos que compõem a situação da escrita, desde as intenções do autor até as perspectivas em relação ao leitor.

Não basta, entretanto, a existência de um destinatário dentro de um contexto. Ter o que escrever também é condição prévia para o êxito da atividade. Parece óbvio, mas a escola nem sempre trabalha esse aspecto no ensino da escrita. Como afirma Antunes (2003, p. 45-46), “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão”.

De nada adianta o conhecimento linguístico se não houver ideias, o que remete a um grande equívoco em torno do estudo da língua: supor que o ensino de regras gramaticais e de análise sintática é suficiente para desenvolver nos alunos a competência de produzir textos. O conhecimento linguístico não é o ponto de partida para escrever, mas a ponte entre as ideias do autor e o leitor. A escrita tem como base os elementos da língua para a sua organização, porém necessita de um conjunto de conhecimentos do autor, que inclui também os conhecimentos que ele pressupõe no leitor. É necessário, portanto, que o escritor conduza sua composição centrada em um tema, um tópico que pretenda desenvolver a fim de cumprir seus objetivos e que orientará todo o processo da escrita. Como resume Antunes (2005, p. 33),

Se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai se refletir nas escolhas a serem feitas. De fato, são os elementos da situação – os elementos pragmáticos, pois – que determinam as escolhas linguísticas, e não o contrário. A língua não existe em função de si mesma.

Segundo Koch & Elias (2010), a escrita demanda do produtor a utilização das seguintes estratégias: ativar conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; selecionar, organizar e desenvolver as ideias; balancear informações implícitas/explicitas e informações novas/dadas; revisar o texto durante o processo de acordo com seus objetivos. Além disso, são ativados conhecimentos armazenados na memória do escritor, resultantes de suas atividades ao longo da vida. Trata-se de conhecimentos relacionados **à língua** (ortografia, gramática, vocabulário), **ao saber enciclopédico** (conhecimentos sobre as coisas do mundo) e **às práticas interacionais** (objetivo do autor, quantidade necessária de informações, variante linguística e gênero textual adequados etc.). Como afirmam as autoras, “esses conhecimentos deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas

sociais” (2010, p. 37). O escritor também precisa ativar seu **conhecimento de texto**, com relação ao domínio do modelo do gênero textual escolhido e de como este se organiza.

3.1 Os gêneros textuais na produção de textos

A escrita, presente em diversas atividades do dia a dia, exerce funções sociocomunicativas. A sua forma de organização e de apresentação varia de acordo com a sua função, que depende das diversas situações de uso. O discurso se realiza sob a forma de diferentes gêneros textuais. Quando produzimos um texto, seguimos um modelo definido e socialmente convencionalizado. É o que chamamos superestrutura do texto: uma carta, por exemplo, estrutura-se diferentemente de um bilhete, de um poema ou de uma notícia, e assim por diante.

Se o objetivo do autor é ensinar a fazer um bolo, não criará em seu texto título, subtítulo, lide etc., porque esse é outro gênero: notícia. As partes de uma receita são, basicamente, título, ingredientes, modo de preparo; pois é a estrutura do gênero. Trata-se da nossa *competência metagenérica* (conceito detalhado posteriormente), que nos permite construir textos de diferentes gêneros pelo conhecimento de sua caracterização e de sua função. Os gêneros textuais evidenciam a flexibilidade e a complexidade das realizações linguísticas, pois, apesar de sua padronização, elas se modificam para atender à variação dos fatores contextuais e pragmáticos: nem toda notícia apresenta subtítulo; uma carta pode não conter assinatura (tornando-a anônima); contos se constroem em forma de minicontos; reportagens podem ou não apresentar depoimentos, gráficos, tabelas; fábulas se estruturam em prosa ou em verso; e assim por diante. A produção de texto na escola deve levar em conta as variações das superestruturas, já que, na prática social, não existe escrita uniforme. Como afirma Antunes (2005, p. 34),

A verdade é que fora da linguagem com função poética, não é usual que criemos nosso próprio modelo de texto. Como em outros domínios sociais convencionais, sujeitamo-nos aos esquemas convencionais, definidos institucionalmente e legitimados pela própria recorrência. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente, essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver.

3.2 A intertextualidade e a escrita

Além dos gêneros, o ato de escrever também se relaciona com a intertextualidade. Segundo Koch & Elias (2010, p. 114), “na atividade escrita, sempre recorreremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção de texto”.

Quando o produtor constrói relações entre textos – por meio da inserção de fragmentos, ou de um texto completo, na sua forma original ou modificado –, ele evidencia seus conhecimentos de textos e exige a ativação desses conhecimentos pelo leitor para a compreensão do autor. Trata-se de uma estratégia de produção textual, cuja finalidade depende dos objetivos do produtor.

De acordo com o propósito de quem redige, a retomada de outros textos se realiza explícita (quando a fonte do texto é citada) ou implicitamente (sem citação). Para Koch & Elias (2010, p. 108), a intertextualidade explícita “se justifica ou porque o produtor considera que o leitor talvez desconheça o texto de origem e, assim sendo, quer lhe dar a informação para posterior consulta/verificação, ou porque quer chamar a atenção não só para o que foi dito, como também para quem o produziu”. Em alguns gêneros textuais, tal estratégia é mais recorrente, como em artigos científicos, notícias, reportagens, resenhas, editoriais etc. Quando o autor não sinaliza a presença de outro texto, provavelmente ele considera que o leitor o conheça e que o identifica, alcançando, assim, o sentido pretendido pelo autor.

Ao se apropriar de um texto alheio, o produtor o manipula de diversas formas, adulterando-o ou não, a fim de atingir certo objetivo. Em um artigo científico, por exemplo, uma citação pode conferir-lhe maior credibilidade; em um anúncio publicitário, a alteração de um provérbio ou frase feita atrai a atenção do leitor, enquanto que em uma *charge* pode gerar humor, e assim por diante. Assim, para Koch & Elias (2010, p. 108), “no processo intertextual, o produtor não só sinaliza para o leitor a que textos faz remissão, como também – e principalmente – o que pretende com a atividade intertextual”.

Pensando na intertextualidade em um sentido mais amplo, é possível considerá-la parte integrante de qualquer produção textual. Nenhum texto é totalmente original, já que sempre dialoga com os outros anteriormente constituídos. Antunes (2009) propõe uma visão de escrita fundamentada, entre outras, na noção de intertextualidade, partindo do princípio de que “*toda interação verbal é apenas um elo de uma grande cadeia, que se estende indefinida*”.

e ininterruptamente, perpassando a história da própria humanidade. A escrita, portanto, é uma atividade socializada e socializante, pela qual se efetiva e se assinala a continuidade das concepções e se marca a trajetória humana” (2009, p. 163).

Segundo a autora, a produção textual começa com a recapitulação de conhecimentos, remontados e reenquadrados no texto. Essas operações se ligam também ao conhecimento prévio dos tipos e gêneros textuais, cujas superestruturas são recapituladas a cada nova produção. Antunes relaciona, assim, a intertextualidade a uma condição básica da composição de textos: ter “o que dizer”, o que pressupõe que “algo já foi dito”. Assim, a intertextualidade proporciona um repertório de dados, informações, conceitos, essenciais para o equilíbrio entre o “dado” e o “novo”. Para desenvolver a habilidade de escrita, então, a escola deve contribuir para a ampliação do repertório textual dos alunos.

Entendemos, também, que a intertextualidade perpassa a questão dos gêneros e tipos textuais, por serem modelos recorrentes. Textos de um mesmo gênero mantêm certa relação intertextual ao se enquadrarem em um mesmo esquema socialmente reconhecido. Além disso, o autor pode produzir um texto de um gênero no formato de outro, o que comprova a flexibilidade das nossas práticas comunicativas. Como afirmam Koch & Elias (2010), esse tipo de produção causa um efeito mais intenso no leitor e exige do produtor um bom domínio dos gêneros utilizados, a fim de alcançar o objetivo pretendido.

Concluimos, tal como Antunes (2009, p. 165), que:

Em síntese, igual ao que ocorre na coesão ou na coerência, a intertextualidade entra na determinação dos parâmetros de constituição de texto, como resultado inevitável da sua natural ancoragem em conhecimentos já existentes, veiculados por diferentes materiais anteriormente em circulação.

3.3 As etapas da produção textual

Observamos, então, que construir um texto não é uma tarefa que se limita ao mero ato de escrever. A escrita compreende várias etapas, que exigem do produtor a tomada de uma série de decisões. Como admite Antunes (2003), a primeira etapa corresponde ao **planejamento** (escolha do gênero textual, delimitação do tema e da ordenação das ideias, forma linguística – formal ou informal etc.). A segunda é a **escrita** propriamente dita, o registro do planejado, refletindo sobre as escolhas e observando se o que se compõe faz sentido, é coerente e coeso. Já a terceira etapa é a da **revisão** e da **reescrita**, a fim de analisar

o já escrito, confirmando se o resultado é coerente com os objetivos traçados e também verificando e reformulando aspectos relacionados a ortografia, pontuação e normas gramaticais. Desse modo, produzir um texto escrito é uma atividade que começa antes da ação de grafar e a ultrapassa. Para Antunes (2003, p. 54),

elaborar um texto escrito é tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela decodificação de ideias e informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Os diferentes momentos da produção escrita refletem sua natureza interativa, por isso, as etapas de construção devem ser incentivadas na sala de aula. Geralmente a prática de redação se realiza em um tempo delimitado, que não permite o desenvolvimento de todas as etapas, resultando em uma escrita mal feita. O que falta, na maioria das vezes, é tempo suficiente para que o aluno planeje e reveja seus textos. É uma tarefa que exige tempo, aperfeiçoada com a prática.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS

As palavras existem para a expressão das ideias
e não para aprisioná-las em fôrmas.

José Carlos de Azevedo

Como já vimos, a ideia de textualidade implicou uma mudança de perspectiva com relação ao objeto linguístico, levando em conta vários aspectos no momento da produção e da recepção de textos nas diferentes situações sociais. Desse modo, dentre os diversos fatores que interferem na textualidade está o conceito de gênero textual, pois a interação verbal – realidade fundamental da língua –, realiza-se por meio de algum gênero. Relacionado à ideia de linguagem como atividade interativa, e não meramente como estrutura, tal conceito, que recebeu novos olhares a partir das pesquisas de Bakhtin, “retoma [...] um pressuposto básico da textualidade: *o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social*”, segundo Antunes (2009, p. 54).

O estudo dos gêneros textuais tem-se intensificado nos últimos anos. Não se trata de um conceito novo, mas hoje há uma nova perspectiva para o assunto, que encontrou lugar na Linguística, mais especificamente na perspectiva discursiva. Privilegia-se um estudo dos gêneros tendo em vista não só sua forma e estrutura, mas seu aspecto interativo e social, possibilitando pensar nas diversas formas de linguagem que se empregam no cotidiano e, conseqüentemente, fazer um estudo que abarca questões linguísticas, textuais, sociais e pragmáticas.

Sempre que praticamos atos de linguagem, utilizamos gêneros textuais. Em número incontável, estão ligados à nossa vida cultural, histórica e social, por isso sua estabilidade é relativa: surgem novos em função de mudanças sociais, enquanto outros desaparecem. Trata-se, assim, de uma prática social, textual e discursiva: o gênero opera, para Marcuschi (2008), como uma ponte entre a atividade discursiva e o texto enquanto composição observável, resultante de uma escolha que envolve conseqüências formais e funcionais. Cada gênero pressupõe uma forma, um conteúdo e uma função, todavia é este último que determina nossas escolhas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 85),

Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual.

Os gêneros textuais – ou gêneros do discurso – são, portanto, os textos materializados nas situações comunicativas. Apresentam certos padrões partilhados socialmente devido a fatores históricos, o que os torna reconhecíveis na situação em que ocorrem. Ao se produzir um e-mail ou uma lista de compras, uma monografia ou um discurso de agradecimento, segue-se uma espécie de roteiro que resulta em um texto com determinada configuração e, por conseguinte, com certa função discursiva. Como coloca Koch & Elias (2010, p. 55),

todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis na estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/ remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

São exemplos de gêneros: conto, romance, fábula, notícia de jornal, piada, artigo científico, carta pessoal, notícia de rádio, receita culinária, resenha, carta comercial, charge, provérbio, telefonema, seminário, bate-papo pela Internet, depoimento, contrato, bilhete, entrevista, e-mail, sinopse, HQ, bula de remédio, arguição de dissertação, edital, adivinha, poema, horóscopo, lenda, anúncio publicitário, editorial, cartum, narrativa de cordel, crônica etc. Assim, utilizamos um grande número de gêneros no nosso dia a dia para dar conta de nossas atividades sociocomunicativas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 283),

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Cada gênero apresenta uma forma padrão quanto à sua estrutura (com a possibilidade de algumas variações), mas que podem sofrer alterações de acordo com as mudanças que ocorrem em nosso meio social e com as nossas necessidades comunicativas. É por isso que sempre surgem novos gêneros, enquanto outros desaparecem ou se transformam. *E-mail*, *blog*, mensagem de celular (*SMS*, *Whatsapp*) são exemplos de gêneros recentes, decorrentes das inovações tecnológicas. Consequentemente, percebe-se que a carta, o diário pessoal, o telegrama são cada vez menos usados, tendo em vista que os primeiros são derivados destes, o que demonstra a dinamicidade dos gêneros.

O conceito de gênero textual nos remete aos *domínios discursivos* (Marcuschi) ou *esferas de atuação humana* (Bakhtin). Trata-se de recortes socialmente delineados no universo das práticas de linguagem, sob os quais os gêneros são elaborados. Assim, os gêneros podem-se distribuir entre vários domínios discursivos: instrucional (que engloba o científico, o acadêmico e o educacional), jornalístico, religioso, comercial, industrial, jurídico, publicitário, interpessoal, entre outros. Assim, uma monografia, um *curriculum vitae*, um diploma, uma aula seriam exemplos de gêneros que pertencem ao domínio instrucional. Já na esfera jornalística, temos notícia, reportagem, carta do leitor, anúncios classificados etc. Leis, contratos, alvarás são exemplos de gêneros do domínio jurídico, e assim por diante.

Outro fator importante em relação aos gêneros textuais é o suporte, os locais onde se encontram diversos gêneros (jornal, revista, livro, televisão, quadro de avisos, rádio etc.). Como afirma Marcuschi (2008, p. 174), “ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. O autor reforça a importância em distinguir suporte de gênero, o que nem sempre é feito com precisão. Um *outdoor*, por exemplo, é um suporte, e não um gênero, já que porta vários gêneros como anúncios, propagandas, comunicados etc.

Dentre os suportes, destacamos o livro didático – especificamente o de português, objeto de nossa análise –, com funcionalidade típica, diferente dos demais livros. Segundo Marcuschi (2008), trata-se de um suporte com muitos gêneros, sem alterar sua identidade (ao contrário do que acontece, por exemplo, com carta pessoal ou anúncio incorporado em um romance). Contos, poemas, histórias em quadrinhos, notícias não mudam porque migraram para um livro didático; no entanto sua funcionalidade é alterada. Além disso, o livro didático inclui vários gêneros da esfera do discurso pedagógico: *exercícios escolares, explicação textual, instruções para a produção textual* etc.

Ao executar um ato de linguagem, o produtor toma certas decisões, e a primeira delas é a escolha do gênero textual, motivada pelo objetivo do produtor, a situação, os interlocutores. Isso não significa que sejamos capazes de construir textos de qualquer gênero quando necessário. Certamente é mais fácil produzir um bilhete, uma lista de compras, uma mensagem de celular – gêneros comuns em nossa comunicação diária –, em comparação a outros como requerimento, ata, declaração etc. Conhecer os diversos gêneros de circulação social faz parte do nosso conhecimento de mundo.

A habilidade de reconhecer os diversos gêneros textuais e de usá-los de maneira adequada é chamada, segundo Koch, de **competência metagenérica**, que nos permite

compreender, produzir e denominar os gêneros. Segundo Koch & Elias (2010), é a competência metagenérica que possibilita aos indivíduos interagir de forma conveniente nas diversas práticas sociais em que se envolvem, orientando tanto a leitura e a compreensão, quanto a produção textual. É fundamental, portanto, o contato com os diversos textos que circulam socialmente, o que contribui para o desenvolvimento da competência metagenérica e nos orienta no momento de produzir um texto em dada situação, interagindo de forma conveniente.

Vejamos um exemplo:



<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira192.htm>

Na tirinha acima, a competência metagenérica é fundamental para a produção de sentido: as personagens leem textos de dois gêneros cujas funções e formas são bastante distintas: conto de fadas e receita culinária. Na história, entretanto, o segundo é usado com a função do primeiro – o entretenimento da criança antes de dormir – devido às características da personagem Magali, gerando o humor dos quadrinhos. No caso, a quebra de expectativa se deu pelo uso atípico do gênero receita culinária, mas que manteve a forma e o conteúdo habituais. Já no exemplo a seguir, citado por Koch & Elias (2010, p. 60), o que rompeu com o esperado foi o conteúdo do gênero cartão de Dia dos Namorados, que tradicionalmente contém declarações de amor, e não de ódio, como acontece na tirinha.



A escolha de um gênero ocasiona, necessariamente, a retomada de outros textos do mesmo gênero antes produzidos. O produtor tem, nos textos por outros elaborados, um modelo a seguir, adaptando-o de acordo com suas particularidades. Há, portanto, uma relação entre todos os textos do mesmo gênero, apesar das variações, ou seja, intertextualidade entre os gêneros. Para Koch (2011, p. 55),

O agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações. Esses gêneros [...] constituem uma espécie de “reservatório de modelos textuais”, portadores de valores de uso determinados em uma certa formação social. A escolha do gênero é, pois uma decisão estratégica que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação [...] e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto.

5 INTERTEXTUALIDADE

Refiro-me que a leitura do mundo precede a leitura da palavra
e a leitura desta implica a continuidade de leitura daquele.

Paulo Freire

Tendo em vista que os processos que implicam a constituição dos textos – atribuindo-lhes adequação, qualidade e sentido – vão muito além dos aspectos léxico-gramaticais, torna-se fundamental uma análise de textos que não se limita às descrições da gramática tradicional, mas que considere os fatores de textualidade e o caráter sociointerativo da linguagem. Como pontua Antunes (2009, p. 51), “o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência”.

Dentre as relações que permeiam os textos, destacamos a que se dá entre um texto e outros. De certa forma, todos dialogam entre si, já que não é possível compreendê-los isoladamente, tampouco construí-los sem partir de outros discursos prévios já existentes. Segundo Kristeva (1974, *apud* KOCH, 2007, p. 39), “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”.

O conceito de intertextualidade se refere a essa relação que um texto mantém com outros, apropriando-se deles. Tal noção teve início na literatura e depois se estendeu para o estudo dos textos em geral. Trata-se de um fator de textualidade, e sua abordagem tem importante relevância dentro da linguística do texto. Com base nas ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin – o qual propôs uma visão de linguagem com base relacional, interacional, dialógica – o conceito de intertextualidade foi desenvolvido pela crítica literária francesa Julia Kristeva, na década de 1960, momento em que se iniciava o estudo do texto sob o prisma da Linguística Textual, que incorporou os postulados bakhtinianos.

Para Koch (2007), a intertextualidade pode ser pensada em sentido amplo (*lato sensu*), considerando-se que todo texto sempre remete a outros. Assim, nenhum discurso é totalmente original, pois se constitui sempre de discursos anteriores, apresentando vestígios de outros textos, por meio de uma remissão não declarada necessariamente. Nesse caso, não se identifica um intertexto de forma clara, pois é difícil discernir quais aspectos se vinculam a

outros textos, e quais textos são. Segundo Koch (2007, p.16), “todo texto é um texto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, que alude, a que se opõe”.

Em sentido restrito (*stricto sensu*), a intertextualidade acontece quando uma produção textual faz remissão a outros textos previamente existentes, com os quais estabelece algum tipo de relação, sendo possível reconhecer a inserção do outro texto anteriormente produzido, chamado de **intertexto**.

Assim, a intertextualidade em sentido amplo está presente em todo e qualquer discurso; já na intertextualidade em sentido restrito, identifica-se obrigatoriamente um intertexto. Tais conceitos, entretanto, também podem ser empregados em relação à intertextualidade em diferentes formas de linguagem, como define Paulino *et al.* (1995, p. 14): “Em sentido amplo, ela envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como textos. Em sentido mais restrito, a intertextualidade terá como objeto apenas as produções verbais, orais ou escritas”.

As relações intertextuais, portanto, podem-se encontrar em âmbito muito além da produção verbal. Elas fazem parte das produções humanas em geral, visto que mantêm constante inter-relação, no que diz respeito à cultura ou à sociedade. As diversas linguagens que constituem os meios de comunicação, as produções artísticas, a interatividade do computador, a moda, o folclore são exemplos de manifestações que dialogam com outros elementos tanto do presente quanto do passado, formando uma rede cultural.

Assim, com base na ideia de uma intertextualidade ampla, podemos considerar que se estabelecem relações intertextuais entre textos de um mesmo gênero, de modo que a forma, o estilo, o tema são constantemente retomados. Um texto sempre se apoia em outros preexistentes, regulando, assim, os gêneros textuais quanto à sua forma e à sua estruturação, o que faz da intertextualidade condição prévia de qualquer texto, tal qual os demais fatores de textualidade. Como afirma Antunes (2009, p. 164),

Todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto. É da conformação de um determinado texto às particularidades enunciativas de seu tipo ou de seu gênero que decorrem os esquemas superestruturais de sua organização, uma das condições que lhe garantem adequação e relevância.

No contexto literário, a intertextualidade faz parte do processo constitutivo, por isso tornou-se um conceito indispensável para a compreensão da literatura. Não é difícil encontrarmos textos em que se percebem claramente referências a outros. Em sentido restrito, a relação se dá de diferentes modos: por meio de epígrafes, alusões, citações, traduções, paródias etc. Levando-se em consideração seu sentido mais amplo, a intertextualidade é fator essencial na literatura, segundo Jenny (1979, p.5):

Fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De fato, só se apreende o sentido e a estrutura de uma obra literária se a relacionarmos com seus arquétipos [...] Se qualquer texto remete implicitamente para os textos, é em primeiro lugar dum ponto de vista genético que a obra literária tem conluio com a intertextualidade.

5.1 Intertextualidade *stricto sensu*

A intertextualidade em sentido restrito ocorre quando se podem encontrar elementos de um texto em outro: fragmentos, tema, forma, conteúdo, alusões etc. Há, portanto, diversas formas de se estabelecerem relações intertextuais, as quais interferem na produção e na recepção de um texto, já que estes processos dependem do conhecimento dos outros textos com os quais aquele dialoga. Como intertexto, o produtor utiliza textos alheios ou aqueles sem autoria específica (como os provérbios), além de enunciados de autoria própria – o que alguns autores chamam de *autotextualidade*. Jenny (1979) faz tal divisão denominando *intertextualidade interna* aquela em que o autor cita a si próprio, e *intertextualidade externa* quando cita outro(s) autor(es).

Quanto à intertextualidade que se dá pela retomada da forma de um texto, Koch (2007) defende que toda forma emoldura, de certa maneira, determinado conteúdo, ou seja, há necessariamente uma relação entre os textos de forma/contéudo – chamada de *intertextualidade estilística* –, descartando, assim, a possibilidade de uma intertextualidade referente só à forma. Segundo Koch (2007, p. 19), “ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade”. Abaixo, observa-se no exemplo (A) um texto retirado de uma embalagem de produto para cabelos (que tem como intertexto a oração do Pai Nosso) e, em (B), um texto de uma estudante de

Goiás, divulgado na internet, sobre o combate ao mosquito *Aedes aegypti* (reproduzindo, em parte, o estilo do gênero cordel):

- (A) *Nosso senhor do bom cabelo
Santificada seja a umectação
Venha a nós a nutrição
Seja feito o tratamento à vontade
Assim em casa como no salão
[...]*
.....
- (B) *Minha gente, o que é isso?
Essa zika ta demais
Tá matando os idosos e os nenezinhos
Tá virando epidemia de dimensões nacionais
[...]*
*Tem mulher que tá gestante
E o perigo é maior
Porque o bebê pode ter a cabeça menor
Essa microcefalia não podia ser pior*

*Esse mosquitinho Aedes é pequeno no tamanho
Mas é avassalador
Preto e branco, todo estranho
Se vejo um me acanho*

*Lá em casa uso raquete para tentar exterminar
Tem tela em toda janela para o mosquito não entrar
E a gente usa repelente, ô peste vai-te pra lá*

*A gente tenta evitar qualquer água acumulada
Não tem pneu nem garrafa, a caixa d'água é fechada
E a cisterna lá de fora sempre está bem tapada*

*Deus o livre ter a zika, vou até me benzer
Chikungunya muito menos, essa é que não quero ter
A dengue é para passar longe, dessa não quero saber
[...]*

A retomada de certos modelos também se realiza nas produções literárias, em diferentes épocas. Tomemos como exemplo alguns poemas de Cecília Meireles que dialogam com as cantigas trovadorescas, tanto no tipo de composição quanto ao retomar motivos medievais, como a precariedade da existência diante do destino, abordado no poema a seguir:

Canção

Ó flores do verde pino,
sempre é tempo de esperar!
Mas nós temos a certeza
de que aquilo que esperamos
não se acha em nenhum lugar...

Não tem raízes nem ramos,
não é do céu nem do mar.
Não tem nome – é só destino.
E é toda a nossa estranheza,
sabendo-o tanto, esperar...

Quando um texto dialoga com outro por meio do tema, temos a *intertextualidade temática*, encontrada entre textos científicos de uma mesma área, entre os contos maravilhosos, entre histórias em quadrinhos de um mesmo autor etc. É o que se observa também nos textos abaixo, que compõem uma edição de jornal: uma charge e as manchetes de duas notícias (das seções *País* e *Mundo*), que dialogam ao abordar o mesmo tema.

(A)



(B) PAÍS

Crianças com microcefalia vão ganhar um salário mínimo

Mutirão contra Aedes inclui ação do Exército e doação de repelentes para grávidas

(C) MUNDO

Obama declara guerra à zika

Vladimir Putin também determina cautela com a chegada do Vírus à Europa

(Jornal *O Dia*, 28/01/16)

Quanto ao modo de constituição da intertextualidade, a fonte do texto citado pode ser ou não explicitada pelo produtor. A *intertextualidade explícita* é comum em determinados gêneros textuais, como artigos científicos, resenhas, textos da esfera jornalística etc. Trata-se de uma estratégia da qual o autor da produção se utiliza para dar credibilidade ao seu texto. Segundo Koch & Elias (2010, p. 114),

Em sua atividade, [...] o escritor, ao estabelecer relação entre os textos, pode fazê-lo de forma a indicar claramente para o leitor a fonte do texto ou dos textos a que se faz remissão ou não indicá-la, dependendo do propósito comunicacional em jogo, do efeito de sentido que quer produzir, do conhecimento que pressupõe que o leitor tenha sobre os textos, etc.

Na *intertextualidade implícita*, não se faz menção clara à fonte do intertexto, cuja identificação depende dos conhecimentos do leitor. Caso não seja capaz de reconhecê-lo, a construção do sentido ficará prejudicada. Exemplo disso são os casos de **subversão**, em que há alterações do texto-fonte na produção textual. Nesses casos, porém, geralmente o texto-fonte pertence à memória social da comunidade, portanto, mais facilmente reconhecido (provérbios, frases feitas, trechos de canções etc.). É o que vemos, a seguir, no anúncio publicitário e na música “Bom Conselho”, de Chico Buarque de Holanda, nos quais há a subversão de provérbios.



BOM CONSELHO

*Ouçã um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Estã provado, quem espera nunca alcança*

*Venha, meu amigo
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Vinha se queimar
Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar*

*Corro atrás do tempo
Vim de não sei onde
Devagar é que não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade*

5.2 Intertextualidade, coerência e argumentação

Segundo Souza e Berthier (1993), a compreensão textual passa por um trinômio que abrange relações textuais, contextuais e intertextuais, resultando na interação entre texto e leitor, o que leva a uma leitura analítica, a uma abstração do não escrito, das entrelinhas. O entendimento de um texto muitas vezes depende do conhecimento de outros pelo interlocutor, o que afirma a importância da intertextualidade na construção de sentidos. A identificação do intertexto contribui para o leitor perceber as ideias relacionadas, alcançando as intenções do autor e formando uma unidade de sentido. Desse modo, a intertextualidade é um fator relevante da coerência textual.

Para compreender a relação proposta pelo autor, é preciso que o leitor reconheça o texto-fonte por meio do conhecimento compartilhado entre autor/leitor. Como afirma Fiorin (1998, p. 223), “muitos textos retomam outros, constroem-se com base em outro e, por isso, só ganham coerência nessa relação com o texto sobre o qual foram construídos”. O exemplo

citado pelo autor comprova sua afirmação: trata-se do poema “Canção do Exílio Facilitada”, construído a partir de outro muito conhecido: “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias (obra, aliás, constantemente retomada tanto na literatura em diversas épocas quanto em gêneros não literários). A compreensão do texto de José Paulo Paes só se torna possível se o leitor conhecer o poema que lhe serviu de intertexto. No caso, o autor fornece a “chave” para a construção da coerência: o título, que retoma o do texto-fonte, com o acréscimo de um qualificador.

Canção do Exílio Facilitada

Lá?

Ah?

sabiá...

papá...

maná...

sofá...

sinhá...

cá?

bah!

Ao contrário do que ocorre no exemplo acima, nem sempre a referência ao intertexto se apresenta de forma direta. Há vários níveis possíveis de explicitação do texto-fonte, o que se dá por meio de recursos como citação direta, citação indireta, uso de aspas, paráfrases, alusões etc., empregados de acordo com as intenções do autor: questionar, ironizar, criticar, criar humor, reforçar uma orientação argumentativa (por meio do argumento de autoridade), e assim por diante. Na charge publicada no jornal *O Dia*, citada anteriormente, a reprodução da fala do Ministro (indicada entre aspas) reforça a intenção crítica do autor, fazendo uso da ironia.

Seguem alguns exemplos retirados de livros didáticos: o primeiro é um trecho de uma reportagem com argumento de autoridade – a reprodução da fala de um enunciador dando credibilidade ao que se diz. O segundo é parte de uma entrevista, na qual o entrevistado emprega uma frase feita, aderindo à ideia que faz parte do repertório compartilhado pela comunidade, também com a intenção de reforçar seu ponto de vista. Já o último compõe um artigo de opinião, no qual o autor faz uso de uma frase feita, estereotipada, a fim de a contrapor. No caso, as aspas reforçam tal distanciamento.

- (A) *A floresta amazônica ficará mais quente e com eventos naturais extremos [...]. Tudo isso, claro, será agravado se o desmatamento não for contido. “Se o desmate aumentar, os impactos na floresta também ficarão mais intensos”, diz o climatologista do Inpe José Marengo.[...]*
- (B) *[...] quando você está feliz com o que está fazendo o organismo sinaliza, o tempo no trabalho passa rápido. É como aquela máxima, “goste do que faz, para não precisar trabalhar”. [...]*
- (C) *As fábricas de ladrões e traficantes jogam mais profissionais no mercado do que sonha nossa vã pretensão de aprisioná-los. [...]*
O lema “lugar de bandido é na cadeia” é vazio e demagogo. Não temos nem teremos prisões suficientes. [...]

Como afirma Vigner (1997, p. 34), será legível numa perspectiva intertextual “todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber esse trabalho de manipulação sobre os textos originais e interpretá-los”.

5.3 Formas de intertextualidade

Várias são as formas de apropriação textual: algumas explícitas, pois a fonte do texto é mencionada, como em citações, epígrafes e traduções; e outras implícitas, como em alusões e paráfrases. Devido às características destas formas intertextuais, as citações, as epígrafes e as alusões podem ser classificadas como fracas, porque as retomadas não comprometem todo o texto. Nos demais casos, a apropriação envolve a maior parte do texto, interferindo em toda a construção de sentido.

Vejamos algumas delas:

- **Citação:** Considerada “o modo mais evidente de representação do discurso de outrem” (PAULINO *et al*, 1995, p.29), é a retomada de um fragmento de um autor para ilustrar, esclarecer ou reforçar o que se diz. Muito utilizada nos textos acadêmicos, evidencia as fontes de pesquisa, esclarece e reforça ideias, marcada tradicionalmente por recursos gráficos (geralmente aspas). Carvalho & Souza (1995) classificam-na em **citação textual** (quando se

transcreve exatamente as palavras do autor, normalmente com indicação da fonte) e **citação contextual** ou **livre** (resumindo ou parafraseando um trecho do autor, que dispensa o emprego das aspas).

O exemplo abaixo corresponde a um trecho de um artigo de opinião, no qual a citação veio entre aspas, mas sem indicação da fonte, já que se trata de uma letra de música que faz parte do nosso conhecimento partilhado.

[...] Quem diria que a geração pós- Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais...”

- **Epígrafe:** trata-se de uma citação especial, uma escrita introdutória de outra, anunciando uma semelhança de conteúdo ou ponto de vista. Este recurso é muito utilizado não só nas produções literárias, mas também em textos acadêmicos, e até mesmo antecedendo um livro inteiro.

No poema abaixo, de Carlos Drummond de Andrade, as epígrafes são versos de poemas com os quais dialoga em relação ao tema. Tais versos também são retomados no decorrer do poema de Drummond.

ADEUS A SETE QUEDAS

*Sete damas por mim passaram,
E todas me beijaram.*
Alphonsus de Guimaraens

Aqui outrora retumbaram hinos.
Raimundo Correa

*Sete quedas por mim passaram,
E todas sete se esvaíram.
Cessa estrondo das cachoeiras, e com ele
A memória dos índios, pulverizada,
Já não desperta o mínimo arrepio.
Aos mortos espanhóis, aos mortos bandeirantes,
Aos apagados fogos
De Cidade Real de Guaíra vão juntar-se
Os sete fantasmas das águas assassinadas
Por mão do homem, dono do planeta.*

*Aqui outrora retumbaram vozes
Da natureza imaginosa, fértil
Em teatrais encenações de sonhos
Aos homens ofertadas sem contrato.
Uma beleza-em-si, fantástico desenho
Corporizado em cachões e bulções de aéreo contorno
Mostrava-se, despia-se, doava-se
Em livre coito à humana vista extasiada.*

[...]

- **Alusão:** é uma referência rápida a um texto, a um componente seu, ou até mesmo a um pensamento ou um provérbio, como se pode ver no trecho abaixo da crônica “Assim caminha a humanidade”, de Rachel de Queiroz, contida em um livro didático.

É, temos de livrar as ruas disso que Macunaíma chamava “a máquina veículo do automóvel”. O carro puxado a cavalo também não desapareceu, por obsoleto? Hoje nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere seus reluzentes Rolls Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e a sujeira dos cavalos, das lerdas carruagens do fim do século 19, assim também o automóvel acabou.

- **Paráfrase:** trata-se da reprodução das ideias de um texto ou de seu processo de construção utilizando outras palavras, como acontece em resumos ou ao recontar uma história. Não deve ser visto como plágio, pois fica clara a intenção de dialogar com o texto retomado. Exemplificamos com a fábula “A cigarra e as formigas”, parafraseada em forma de cordel e divulgada em um manual didático.

A cigarra e as formigas

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente apareceu a cigarra:

– Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:

– Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

– Para falar a verdade, não tive tempo – respondeu a cigarra. – Passei o verão cantando!

– Bem, se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? – disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

A cigarra e a formiga

*Aquele que trabalha
E guarda para o futuro
Quando chega o tempo ruim
Nunca fica no escuro*

*Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava*

*E com toda humildade
À casa da formiga foi ter
Pedi-lhe com voz sumida
Alguma coisa pra comer
Porque a sua situação
Estava dura de roer*

*A formiga então lhe disse
Com um arzinho sorridente
Se no verão só cantavas
Com sua voz estridente
Agora aproveitas o ritmo
E dance um samba bem quente.*

- **Paródia:** apropriação de um texto, rompendo com ele e dando-lhe uma nova intenção: crítica, humorística, irônica, apelativa sendo uma forma de contestar, ridicularizar outros textos. Há paródias cuja finalidade é a imitação, geralmente cômica, de algum texto literário ou canção, às vezes, com intenções críticas ou persuasivas, trocando, assim, a função do texto original, como se observa no texto abaixo, divulgado na Internet, o qual parodia o poema ‘E agora, José?’, de Carlos Drummond de Andrade, para fazer uma crítica político-social.

E agora José?
O governador não pagou
A conta venceu
O aluguel subiu
O cheque especial cobrou.
E agora José?
O Riocard acabou
O carro quebrou
A gasolina subiu
A Ampla notificou.
E agora José?
E agora você?
Que compra piloto
Tira Xerox do bolso
Lança notas no sistema,
Que ama a profissão.
 [...]

- ***Détournement***: conceito apresentado por Koch & Elias (2010) com base nas ideias de Grésillon e Maingueneau, o *détournement* configura-se como casos de intertextualidade implícita em que houve algum tipo de alteração do intertexto. Para haver a produção de sentido, é fundamental que o intertexto seja reconhecido pelo receptor; logo, o autor seleciona um texto-fonte amplamente conhecido, como frases feitas, provérbios, trechos de canções, poemas etc. Trata-se, assim, de um tipo de paródia empregada, geralmente, em textos curtos.

As adulterações no texto podem ser feitas por meio de diferentes recursos como substituição de palavras ou fonemas, supressão, acréscimos, de modo que leve o interlocutor a ativar seu conhecimento do enunciado original, mas atribuindo novos sentidos, com o objetivo de argumentar a partir dele, ironizá-lo, adaptá-lo a novas situações, orientá-lo para um novo sentido etc., como pontuam Koch et al. (2007).

A seguir, destacamos alguns exemplos de *détournement*. O primeiro é uma manchete que noticia a eliminação da seleção brasileira da Copa do Mundo de Futebol, se referindo a uma frase muito propagada às vésperas da realização do evento da Fifa no Brasil: *Não vai ter Copa*. No segundo, o *détournement* aparece no título de uma notícia sobre a estreia, nos cinemas, de um filme cujo enredo se baseia em uma história bíblica, utilizando, portanto, o intertexto desse mesmo contexto. Por último, temos um mosaico criado por uma torcida, que remete ao um verso da oração da *Ave-Maria*.



ASSIM NA TELA COMO NO CÉU

(O Dia, 28/01/16)



5.4 Intertextualidade e gêneros textuais

A constituição de cada gênero se dá por um conjunto de critérios, tais como a forma, a função, o conteúdo, o meio de transmissão, o papel dos interlocutores, o contexto situacional. São esses mesmos critérios que determinam a denominação dos gêneros, socialmente constituída. Como já vimos, há uma relação intertextual entre os exemplares de cada gênero textual, pois mantêm a mesma forma composicional, estilo, orientação temática, o que nos permite reconhecê-los e recorrer ao gênero adequado em determinada situação, de acordo com os propósitos comunicativos.

Encontramos, contudo, textos em que há uma mescla entre forma e função de diferentes gêneros, isto é, um gênero com a função do outro. Trata-se da *intertextualidade intergenérica*, ou *intergenericidade*, fenômeno em que se constrói um gênero em formato diferente do esperado, o que comprova a maleabilidade dos gêneros e sua capacidade de adaptação, já que um texto empregado em determinada prática comunicativa é deslocado para outra, produzindo certos efeitos de sentido. De acordo com Koch & Elias (2010, p. 120), “é evidente que uma produção dessa natureza produz um efeito muito mais intenso no leitor pelo inusitado que carrega, solicitando do produtor um domínio muito bom dos gêneros em questão, a fim de que obtenha, com a ‘transmutação’, o objetivo pretendido”.

Tomemos como exemplos as tirinhas do “Chef Deprê”, que transmite pensamentos em forma de receita culinária, e um convite de casamento com base no gênero notícia de jornal.



O GRANDE DIA

RIO DE JANEIRO - SÁBADO, 26 DE ABRIL DE 2008

Finalmente eles decidiram: o casamento vai sair!

NOTÍCIA DE ÚLTIMA HORA

Após diversos boatos e especulações, fomos informados por fontes seguras, que **Cintia Rodrigues Cavalcanti** e **Wagner Costa Soares** decidiram se casar. Já surgiram rumores de todos os lados por parte daqueles que haviam perdido as esperanças, inclusive familiares. Juntos desde 2002, se conheceram na Igreja Evangélica da Vitória, onde congregam. Segundo os pais dos noivos estava mais do que na hora. "Até que enfim vamos poder comemorar."

"O amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta."
(1 Coríntios 13:7)



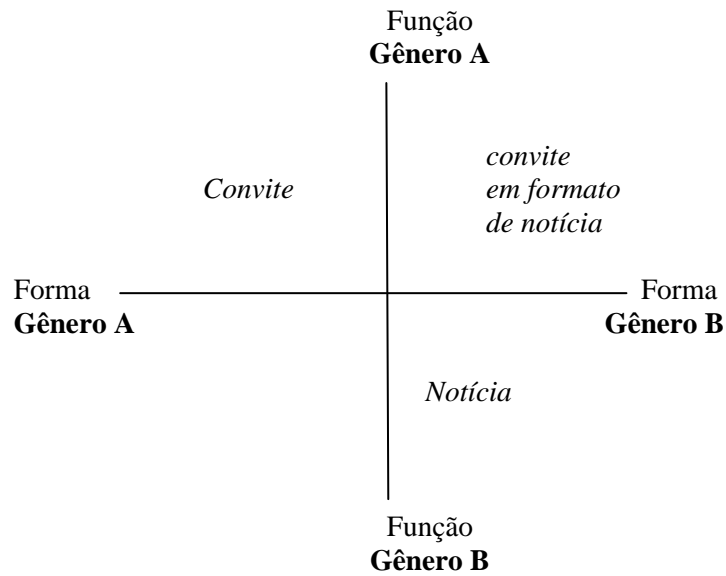
Escolhemos vinte e seis para o nosso dia, abril para o nosso mês, dois mil e oito para o nosso ano, dezenove horas e trinta minutos para o nosso momento, sendo esta ocasião única e especial, desejamos dividi-la com vocês, amigos e familiares, onde nos verão solteiros pela última vez e felizes para sempre na Casa do Marinheiro, Av. Brasil, 10.592, Penha/Rio de Janeiro (ao lado do LESPAM).

Pais da noiva:
Edivaldo Oliveira Cavalcanti
Eliana F. Rodrigues Cavalcanti

Mãe do noivo
Maria Joana Costa Soares

Marcuschi (2008) desenvolve um esquema na tentativa de representar a intertextualidade intergenérica, auxiliando na visualização da subversão do modelo global de um gênero. Partindo da proposta do autor, teríamos a seguinte esquematização do exemplo (B), no qual *convite de casamento* é o gênero **A**, e *notícia*, o gênero **B**:

INTERGENERICIDADE

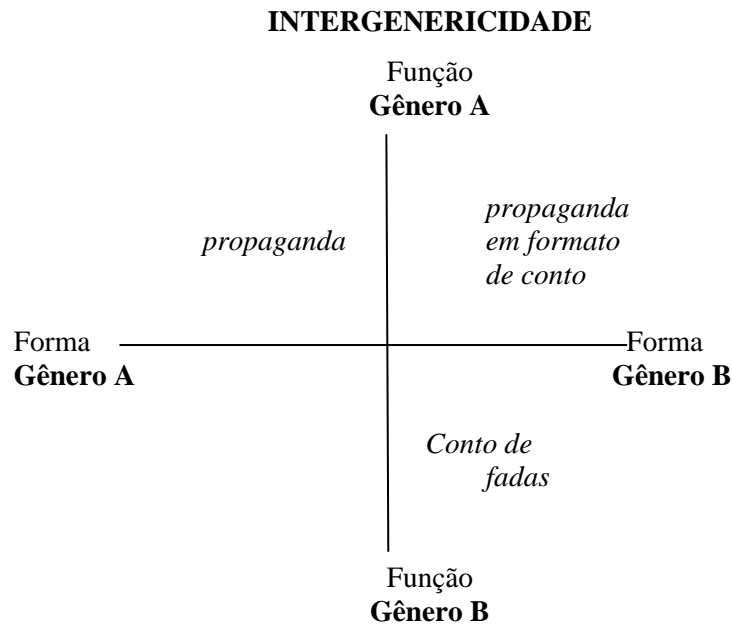


Nota-se que a intergenericidade revela criatividade por parte do produtor, causando um impacto maior que as construções convencionais e chamando a atenção do leitor. É por isso que esse hibridismo ganha espaço no domínio da publicidade, como nos exemplos a seguir:



Era uma vez uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1,80m.

Temos, aqui, o gênero propaganda mesclando-se, respectivamente, com os gêneros manchete de revista, oração e conto de fadas. Tomemos este último como exemplo para a representação no esquema proposto por Marcuschi (2008):



De acordo com Cerveira & Sousa (2011), a intergenericidade nos anúncios publicitários possibilita a estratégia, comum a esse gênero, de persuadir e seduzir o leitor, por meio de uma encenação que desloca o centro da atenção do produto, escondendo, assim, a intenção do anunciante.

a presença da intergenericidade diversifica a estrutura do anúncio, gera uma situação inusitada no receptor e atrai a atenção do mesmo, a partir do momento em que este gênero incorpora uma situação comunicativa própria de outro gênero, seja uma reportagem, uma notícia, uma adivinha ou qualquer outro gênero (CERVEIRA & SOUSA, 2011:178).

5.5 A diversidade dos intertextos

As fontes de intertextualidade – que configuram intertextos – têm origem em qualquer área do conhecimento humano: literatura, música, política, folclore, religião, pintura, filosofia etc. e se estabelecem em textos dos mais variados gêneros: literários ou não literários, verbais ou não verbais. É possível se deparar com textos que fazem referências a outros – citando-os, recriando-os, criticando-os etc. – em diversas manifestações culturais. Este diálogo entre as

diferentes linguagens é um reflexo da nossa vida em sociedade. “Nossos discursos tendem a ser organizados como um tecido em que à nossa própria voz se somam outras” (AZEREDO, 2003, p.27).

A retomada de textos literários não se limita ao contexto da Literatura, perpassando outros gêneros como desenhos animados, histórias em quadrinhos, filmes, anúncios publicitários, entre outros. Abaixo, o poema “No meio do caminho”, de Drummond, é retomado no anúncio publicitário de uma operadora de turismo e em uma tirinha:



Na literatura, a intertextualidade sempre esteve presente. Em outros contextos, no entanto, seu uso se intensifica e hoje é um recurso bastante comum na linguagem dos meios de comunicação, não só em anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, charges, cartuns, mas também em notícias, reportagens, artigos de opinião etc. Exemplificamos com a manchete de capa de um jornal, em que o jornalista cria um *détournement* da expressão “Paz e amor” para relatar o passeio do Prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, por um bairro de sua preferência, ocasião na qual moradores tiraram fotos (*selfies*) com o Prefeito:

SELFIE PAES E AMOR (Jornal Extra, 03/01/16).

Na mesma edição, a notícia sobre a viagem de BRT feita por Paes recebeu um título que retoma um verso da canção de Paulinho da Viola (“Foi um rio que passou em minha vida”):

Foi um BRT que passou em minha vida (Jornal Extra, 03/01/16).

A relação intertextual não se limita à produção de títulos e manchetes, podendo compor o corpo da notícia, como no exemplo a seguir (*apud* VALENTE, 2006), em que a repórter cita trechos do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, por meio de intertextualidade explícita:

Não era bicho, era homem (Maria Flávia entre Werlang)

“Vi ontem um bicho, a imundície do pátio, catando comida entre os detritos (...) O bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem.” O poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, foi escrito há 54 anos. A cena que descreve repetiu-se ontem em Irajá, Zona Norte do Rio. Um mil pessoas cavavam com as mãos e pás os escombros do incêndio que, no último dia 21, destruiu o pavilhão 41 da Ceasa. [...]

(Jornal do Brasil, 21/06/01)

Com a propagação da Internet e das redes sociais, o uso de formas de intertextualidade, geralmente implícita, também se ampliou, por meio das postagens produzidas com base em textos preexistentes, de variados gêneros. Nos exemplos a seguir, o título de um livro foi usado como base para fazer uma crítica política. No segundo, a postagem subverte uma frase do livro “O Pequeno Príncipe” (“Tu te tornas eternamente responsável por tudo que cativas”) como forma de humor.



6 O TEXTO NA ESCOLA

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Carlos Drummond de Andrade

A língua, muitas vezes tratada no ensino como simples código, é um fenômeno cultural, social e cognitivo, uma atividade interativa concretizada em forma de textos. Temos, assim, o texto como um evento comunicativo, um processo no qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo, um trabalho adequado com a língua na sala de aula só é possível partindo do texto, apresentando aos alunos a língua como prática social e interacional, "pois toda comunicação só é possível através do texto em uma situação dialógica" (PAULIUKONIS, 1993, p. 48).

O trabalho com o texto nas aulas de português se distancia muito do que seria o ideal. Há uma prioridade em ensinar aos alunos regras gramaticais e a norma padrão, de modo que o texto só é utilizado como pretexto para a aplicação de tais conteúdos. A escola ensina análise sintática e espera que seus alunos escrevam bem e sejam leitores competentes, o que se torna inviável. Igual método é sustentado pelos livros didáticos, cujos textos, inclusive os literários, aparecem muitas vezes com a única função de explorar aspectos gramaticais. Desse modo, o texto é tratado como "um produto acabado funcionando como um *container*, onde se 'entra' para pegar coisas", como afirma Marcuschi (2008, p. 242).

Mesmo quando o estudo do texto se volta para a sua interpretação, deixa a desejar. São apresentadas aos alunos atividades que não os levam a uma reflexão crítica, pois se trata geralmente de exercícios de cópia do que está no texto, com perguntas do tipo: *Quais são os personagens? O que eles estão fazendo?* etc. Não se chega a uma análise aprofundada do texto e, por sua vez, não se exercita a compreensão. O aluno realiza uma leitura horizontal que, para Souza e Berthier (1993), subestima a capacidade do leitor, não havendo interação com relações pragmáticas e intertextuais.

O resultado são alunos que dizem não gostar de ler e que apresentam dificuldades de interpretação e de produção de textos; contudo, o que vemos muitas vezes são esses mesmos interessados em outras leituras fora do espaço escolar. Isso significa que não gostam do tipo

de leitura da escola, a qual, segundo Souza e Berthier (1993, p. 126), “exige uma única leitura: aquela que é esperada pelo professor ou pelos guias preparados pelas editoras, a qual não estimula o aluno a ser um partícipe do texto”.

Além disso, o estudo da língua ainda tem enfoque na frase, e não no texto. Assim como no dia a dia não nos comunicamos por meio de frases isoladas e descontextualizadas, essa lógica deve-se refletir na prática escolar. O texto constitui o objeto de estudo das aulas de língua, para o qual tudo converge. Como afirma Antunes (2005, p. 40),

o texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ela permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). O fundamento para essa concepção [...] é o seguinte: *ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos*. Pretender ampliar a competência verbal de alguém é pretender ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos.

Uma das tarefas primordiais da escola é tornar o aluno um competente leitor e produtor de textos. O que se vê, entretanto, é o trabalho efetivo com o texto – leitura e escrita – limitando-se a poucos momentos, como uma complementação ou atividade extra. Mesmo quando ocorrem tais atividades, deixa-se de lado o papel interativo da linguagem, que acaba abordada de maneira artificial, sem levar o aluno a exercer efetivamente o papel de locutor/interlocutor. Segundo Antunes (2003, p. 26),

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas "exercitam" a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem *que não diz nada*. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas uma das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social.

É verdade que hoje as orientações pedagógicas se voltam mais para a dimensão interacional e discursiva da língua. Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se estabelece como eixo de estudo da língua o seu uso tanto oral quanto escrito, e a reflexão sobre esses diferentes usos.

Embora encontremos hoje novas concepções teóricas acerca do ensino de línguas, as práticas ainda se inserem na sala de aula a passos lentos. Para Antunes (2003, p. 33),

A reorientação [...] requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho em querer mudar. Isso supõe *uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada* (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania.

É importante frisar que as competências em leitura, compreensão e escrita não se limitam às aulas de português. O desenvolvimento de habilidades relacionadas ao texto escrito é dever de toda a escola porque ele é a base de estudo de qualquer disciplina.

6.1 A leitura na escola

Vimos que a leitura é um processo de compreensão por meio do qual se atribui significado ao texto; porém, para que este seja bem sucedido, é preciso que se empreguem determinadas estratégias de leitura, inclusive no que diz respeito às relações intertextuais. Ler é um ato complexo, envolvendo vários aspectos cognitivos que devem ser do conhecimento de cada indivíduo, pois contribuem para a formação do sujeito como leitor, levando-o a refletir sobre o processo de compreensão do ato de ler e desenvolver estratégias de leitura.

A escola desempenha papel fundamental no processo, visto que o ensino se desenvolve com base na leitura, a qual perpassa todas as disciplinas; por isso, ela se obriga a formar leitores. Destaca-se que a aquisição da competência da leitura não se restringe à alfabetização. Estudos recentes mostram que 73% dos brasileiros sabem ler e escrever, porém 65% têm algum nível de dificuldade; logo, apenas 8% conseguem ler com eficiência qualquer tipo de texto.

Falta a uma parcela considerável da população a familiaridade com o universo da comunicação escrita, isto é, o letramento, e é papel da escola inserir o aluno nesse universo. Para tal, é necessário que se estimule a leitura de livros e de outros materiais diversos, dando ao aluno fácil acesso a eles. Além disso, as atividades de leitura devem ser frequentes na escola, envolvendo não só a análise de textos, mas também o prazer estético do contato com a literatura.

Como enumera Antunes (2003), o professor de português deve promover uma leitura que abarque os seguintes aspectos:

- *Uma leitura de textos autênticos* – com autoria, data de publicação, retirados de suportes de comunicação social (jornal, revista, cartaz, livro etc.), ou seja, com função comunicativa.

- *Uma leitura interativa*, em que haja um encontro entre leitor e autor: estes deixando pistas em seu texto para que aquele identifique as intenções propostas e o sentido do texto.
- *Uma leitura em duas vias*, já que existe relação de interdependência entre escrita e leitura. Qualquer atividade de produção escrita deve-se converter em atividade de leitura.
- *Uma leitura motivada*, na qual ficaria explícito o objetivo da atividade.
- *Uma leitura do todo*, levando o aluno a identificar a ideia núcleo do texto, o que permite que a interpretação pontual das partes faça sentido.
- *Uma leitura crítica*, em que o leitor interprete os aspectos ideológicos do texto e alcance as entrelinhas. Para Antunes (2003, p. 81), “o ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples [...] existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas”.
- *Uma leitura de reconstrução do texto*, na qual o leitor faz o caminho inverso do autor: parta do entendimento global para os elementos da organização e articulação do texto, percebendo suas subdivisões.
- *Uma leitura diversificada*, dando a oportunidade de contato com diversos gêneros, o que leva a diferentes objetivos e leitura. Assim, o leitor altera as estratégias e fica atento às variações linguísticas.
- *Uma leitura também por “pura curtição”*— de textos literários, poéticos – pelo simples prazer que provoca, sem cobranças.
- *Uma leitura apoiada no texto*, atentando-se para as palavras e seus efeitos de sentido, além dos recursos de textualização, que estabelecem a ligação entre as partes do texto.
- *Uma leitura não só das palavras expressas no texto*, mas aquela em que se realizam inferências, buscando o implícito, por meio dos saberes prévios do leitor.

Concluimos, tal como Antunes (2009, p. 205), que a leitura é “uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos, onde a autêntica e democrática construção humana pode acontecer com maior sucesso”.

Desse modo, cabe ao professor executar um trabalho contextualizado, explorando a compreensão do texto e mostrando os fatos linguísticos de forma prática. Isso não significa deixar de lado questões objetivas e superficiais de interpretação, pois auxiliam uma primeira

leitura – a leitura horizontal; porém, não se para por aí. É preciso apresentar atividades produtivas, criando verdadeiras condições de leitura.

Atualmente, percebemos que muitos livros didáticos estão-se modernizando, disponibilizando boas propostas de trabalho com o texto em sala de aula, a fim de acompanhar o que diz os PCN (2000, p. 54):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Nem sempre, contudo, os professores acompanham o ritmo das mudanças, ou por falta de conhecimento das novidades, pela falta de preparo teórico, ou por não se dispor ao novo.

6.2 A escrita na escola

Geralmente, o trabalho de produção textual nas aulas de português é uma prática mecânica de uma escrita artificial, sem expressão, muitas vezes limitada a exercícios de formar frases, ou centrada na reprodução de sinais gráficos e memorização de regras ortográficas. Trata-se de uma escrita sem função, sem valor interacional, que se limita a exercitar aspectos não relevantes da língua.

Além disso, a escola reforça uma visão de escrita uniforme ao padronizar a produção de textos em um único tipo de redação, ensinando esquemas nos quais todos os textos devem-se encaixar; porém, não existe tal escrita, mas uma escrita plural, com diferentes gêneros textuais e as variedades linguísticas que compõem cada gênero, determinados pelo contexto sociocultural em que ocorre a atividade.

Para se ter um ensino eficaz da língua escrita, é preciso privilegiar a leitura e produção de diferentes gêneros, abrindo mão de um modelo fixo de redação escolar e capacitando os alunos a produzir textos socialmente relevantes. Assim, até o ensino da gramática se aproxima dos recursos utilizados em situações concretas de comunicação.

A escrita é marcada pelas condições de cada situação comunicativa: os interlocutores, suas intenções, o contexto etc. Caso esses aspectos sejam ignorados na atividade escolar, o que resta é se preocupar com regras ortográficas, pontuação, regras gramaticais – importantes, porém não podem ser o centro da produção escrita.

Outro ponto em que a escola falha é não considerar que a atividade da escrita se compõe de etapas: planejar, escrever e reescrever. Normalmente a produção se limita à primeira versão do texto, que acaba não avaliada, repensada e refeita. A escola, em geral, concentra-se na etapa de escrever, porém é preciso que estimule as etapas anterior e posterior, dando ao aluno a oportunidade de planejar e rever seus textos.

Antunes (2003, p. 60) questiona o fato de muitos professores inibirem as rasuras, pois dessa forma se apagam os sinais de que houve uma leitura avaliativa e tomadas de decisões entre a primeira versão e o texto passado a limpo. Conforme a autora,

a maturidade na atividade de escrever textos adequados [...] é uma conquista totalmente possível a todos [...] mas não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal.

Assim, para que a escola cumpra seu papel de capacitar alunos para produzirem textos com competência, o professor deve desenvolver um trabalho com determinadas características, como destaca Antunes (2003): propor a escrita de textos, e não de palavras ou frases soltas, usando articuladores necessários para a produção de textos coesos e coerentes, socialmente relevantes, com propostas que correspondam ao que se escreve fora da escola, isto é, textos de variados gêneros – o que não é o caso da tradicional redação de caráter dissertativo, tratada como gênero escolar único, sobretudo no ensino médio; portanto, uma escrita funcionalmente diversificada e com diferenças formais. Produzir textos que tenham leitores, ou seja, dirijam-se a alguém, para que o aluno tome as devidas decisões sobre o que e como dizer, de modo a compartilhar por meio da escrita dentro da escola, resultando em texto de autoria.

Além disso, o professor deve orientar a uma escrita contextualizada, tendo em vista que o “bom” texto não é necessariamente o correto, mas aquele adequado à situação comunicativa. Deve-se, portanto, visar à coerência global da escrita, centrada nos aspectos da organização e da compreensão do texto. Embora a correção ortográfica seja importante, não pode desviar a atenção do professor das outras propriedades, tais como coesão, coerência, informatividade etc., o que não exclui a importância de uma escrita adequada na organização

das subpartes do texto, na ortografia, na pontuação. Antunes (2003, p.66) afirma que “um texto funciona como um *mapa*: com instruções, com pistas, com indicações que precisam ser seguidas. O cuidado com a apresentação desse mapa faz parte da cooperação do escritor com o leitor, para que ele chegue aos sentidos e às intenções pretendidos”. Para tais resultados, é fundamental estimular uma escrita metodologicamente ajustada, para que os alunos planejem, construam e revisem seus textos.

6.3 A intertextualidade na escola

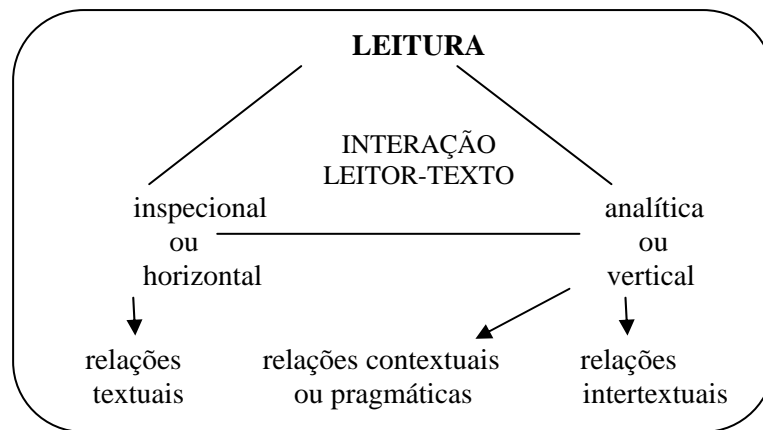
Uma abordagem significativa com o texto em sala de aula deve levar em conta todos os fatores que contribuem para a compreensão e a produção textual, dentre os quais se inclui a intertextualidade. Na atividade da escrita, o autor se apoia, implícita ou explicitamente, em outros textos já existentes, determinantes para a constituição de textos. Durante a leitura, ativamos nossos conhecimentos prévios a fim de ir além do explícito no texto, não somente em relação a referentes extratextuais, mas também nas relações estabelecidas com outros textos.

Como afirma Antunes (2009), o conhecimento dos interlocutores acerca de textos prévios está ligado tanto à produção quanto à recepção de qualquer texto, no sentido amplo ou no sentido restrito. No espaço escolar, tais relações são essenciais, pois se aborda cada conceito com base em outros estudados anteriormente. Ainda pensando nessa intertextualidade ampla, cabe à escola expandir o repertório informacional do aluno para a produção de textos. Para Antunes (2009, p. 168),

Sem essa intertextualidade, [...] de que forma administrar o processo de redigir seja o que for, desde sua primeira planificação até o momento final de sua elaboração?
Uma evidência nem sempre tida em conta na didática da escrita é que, anteriormente ao “como dizer” ou “em que ordem dizer”, está “o que dizer”, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto.

O contato com os escritos de outros indivíduos é, portanto, um fator importante para que o aluno obtenha êxito na tarefa de redigir. Muitas vezes, o mau desempenho nas atividades de produção de texto se deve à falta de incentivo à etapa de preparação da escrita: recapitulação de partes de textos lidos trazidas para o novo texto, reformulação dessas informações e reenquadramento, com perspectivas.

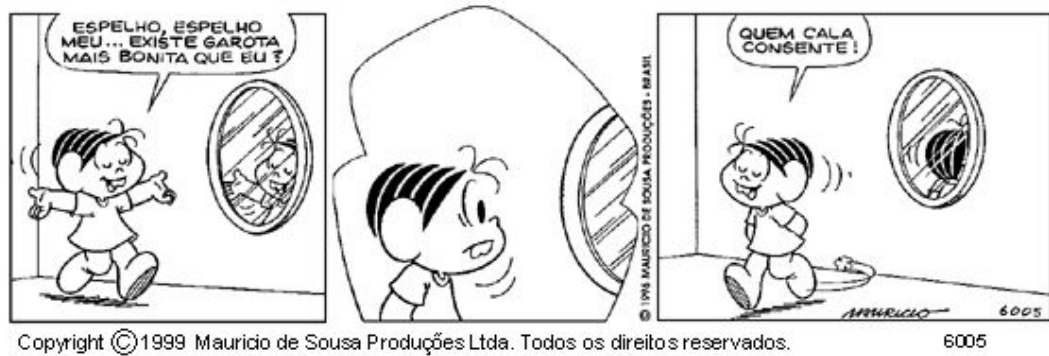
Quanto à compreensão, a escola nem sempre aborda a intertextualidade adequadamente, devido ao hábito de leitura superficial, que não valoriza os recursos do texto. Segundo Souza & Berthier (1993), pode-se afirmar que a escola não promove um trabalho de leitura que abrange conjuntamente relações textuais, contextuais ou pragmáticas e intertextuais. Os autores apresentam este trinômio, essencial para a compreensão de um texto, por meio do seguinte esquema:



Como as atividades de leitura na escola se limitam, geralmente, a uma leitura horizontal, só se lê aquilo expresso na estrutura linguística, nas relações textuais, sem chegar, assim, ao nível intertextual, alcançado somente quando se lê verticalmente. Sobre o fenômeno da intertextualidade relacionado à leitura, Valente (2002, p.177), destaca que:

Quem o desconhece encontra dificuldades na leitura de textos – da linguagem literária e da não literária – que o incorporam. Cabe destacar que o domínio de tal recurso permite a compreensão plena da mensagem e, conseqüentemente, a verdadeira fruição dela. Vale dizer, ainda, que o conhecimento e o uso criativo do mesmo recurso tornam mais competente, linguisticamente, o produtor de textos.

A escola deve promover a leitura de textos em que se estabelecem relações intertextuais e explorar tal recurso, durante a compreensão ou na etapa de produção escrita. É fundamental, assim, que se estimule uma leitura analítica, para que se estabeleçam ligações entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno. Tendo em vista os gêneros tipicamente estudados, muitos oferecem um bom repertório que possibilita abordagem relevante da intertextualidade, como na tirinha a seguir, de Maurício de Sousa, referindo-se ao conto da Branca de Neve e os Sete Anões:



Os contos maravilhosos – gênero textual facilmente encontrado em livros didáticos do ensino fundamental – são constantemente retomados tanto na literatura quanto em outros gêneros como histórias em quadrinhos, filmes, desenhos animados, anúncios publicitários etc. É o caso de *Chapeuzinho Vermelho*, cujo enredo serviu de inspiração para várias produções dentro e fora da literatura, como no conto de Carlos Drummond de Andrade, na letra de uma música de Carlos Lyra e Ronaldo Bôscoli e na propaganda do *Greenpeace*, respectivamente:

História Malcontada

A História de Chapeuzinho Vermelho sempre me pareceu mal contada, e não há esperança de se conhecer exatamente o que se passou entre ela, a avozinha e o lobo.

Começa que Chapeuzinho jamais chegara depois do lobo à choupana da avozinha. Ela vencera na escola o campeonato infantil de corrida a pé, e normalmente não andava a passo, mas com ligeireza de lebre. Por sua vez, o lobo se queixava de dores reumáticas, e foi isto, justamente, que fez Chapeuzinho condoer-se dele.

Estes são pormenores da história, ouvida por Tia Nicota, no começo do século, em Macaé. Segundo ali se dizia, Chapeuzinho e o lobo fizeram boa liga e resolveram casar-se. Ela estava persuadida de que o lobo era um príncipe encantado, e que o casamento o faria voltar ao estado natural. Seriam felizes, teriam gêmeos. A avozinha opôs-se ao enlace, e houve na choupana uma cena desagradável entre os três. O lobo não era absolutamente príncipe, e Chapeuzinho, unindo-se a ele, transformou-se em loba perfeita, que há tempos ainda uivava à noite, nas cercanias de Macaé.

LOBO BOBO

*Era uma vez um lobo mau
 Que resolveu jantar alguém
 Estava sem vintém
 Mas arriscou e logo se estrepou
 Um chapeuzinho de maiô
 Ouviu buzina e não parou
 Mas lobo mau insiste
 E faz cara de triste*

*Mas Chapeuzinho ouviu
 Os conselhos da vovó
 Dizer que não pra lobo
 Que com lobo não sai só...
 Lobo canta, pede promete
 Tudo, até amor
 E diz que fraco de lobo
 É ver um chapeuzinho de maiô
 Mas chapeuzinho percebeu
 Que o lobo mau se derreteu
 Pra ver você que lobo
 Também faz papel de bobo
 Só posso lhe dizer, chapeuzinho agora traz
 O lobo na coleira que não janta
 Nunca mais, lobo bobo, uh!*



Ajude a gente a combater o
 desmatamento da Amazônia. Fique
 sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site
www.greenpeace.org.br
 ou ligue 0300 7892510

A escola deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno, sua bagagem não só de leitura, mas também sociocultural – ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão, sobretudo no que diz respeito à intertextualidade. Segundo Vigner (1997), o aluno já dispõe de certa experiência interpretativa ao decifrar mensagens do dia a dia (anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, novela de TV, narrativas que lhes contam etc.). É papel da escola, então, aprimorar e estruturar essas categorias interpretativas, explorando os dispositivos já presentes no espírito do aluno e contribuindo com a ampliação de seus elementos de referência, de sua experiência intertextual.

7 OS LIVROS DIDÁTICOS

O livro é passaporte, é bilhete de partida.

Bartolomeu Campos de Queirós

No capítulo anterior, abordamos a importância de um trabalho adequado e produtivo de leitura e interpretação de textos na sala de aula. Neste aspecto, é indispensável levarmos em consideração o papel dos livros didáticos e como eles vêm contribuindo na complementação do trabalho do professor.

Geralmente, nas aulas de português, grande parte dos textos estudados é oriunda dos livros didáticos. Por isso, faz-se necessário que ofereçam aos professores textos e exercícios de qualidade, partindo do princípio de que existem diversas possibilidades de se tratar a compreensão.

Apesar de ter havido uma melhora significativa na abordagem do estudo do texto nos livros, muitos deles ainda estão longe de apresentar atividades que realmente abordem a compreensão textual, não passando de exercícios de “cópia” que, geralmente, são colocados em forma de pergunta para o aluno buscar a resposta, pronta no texto. Desse modo, deixam-se de lado vários aspectos nas atividades, como, por exemplo, o conceito de intertextualidade.

Como constata Marcuschi (2008), ainda prevalecem, nos manuais escolares, perguntas que se restringem às indagações objetivas como *O quê? Quem? Quando?* etc., tal como aquelas que indagam sobre aspectos formais do texto, sem necessidade de análise: *Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?*

Diante disso, o aluno não consegue perceber claramente o porquê da leitura dos textos do livro de português, concluindo que a única finalidade é responder às questões de interpretação, o que, para Geraldi (2001), faz com que não se leiam textos na escola, mas se simulem leituras. Dessa forma, as leituras realizadas nas demais aulas (geografia, história, ciências...) seriam menos artificiais, já que fica um pouco mais claro para o aluno o “para quê” extrair informações do texto.

A questão não é a existência, nos manuais, desse tipo de atividade, cujo objetivo é identificar informações superficiais e aspectos formais – úteis para conduzir a certos conhecimentos –, porém, não se trata de exercícios de compreensão. Além disso, as atividades

não pressupõem as diferentes leituras possíveis do mesmo texto. Segundo Marcuschi (2008, p. 268),

A proposta de exercícios escolares falha sob esse aspecto porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas e exclusivas. Com um conceito de língua [...] que se recusa a restringir a língua a um simples instrumento com a função de transmitir informação e uma noção de texto como proposta de sentido, podem-se sugerir exercícios e tarefas muito mais instigantes aos alunos. Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva.

Conclui-se, assim, que o problema não é a falta de interesse dos manuais em trabalhar a compreensão textual, mas a maneira como aborda. Como enumera Marcuschi (2008), é possível identificar os seguintes problemas: compreender textos muitas vezes se resume a uma atividade de identificação e extração de conteúdos; as questões de compreensão aparecem misturadas com outras sem relação com o assunto, como as questões formais; alguns exercícios são indagações genéricas ou de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado, sem relação com o texto; poucas atividades levam a reflexões críticas sobre o texto, não permitindo a compreensão e expansão de sentido.

Diante disso, analisamos oito livros didáticos de português de 6º e 9º anos do ensino fundamental, de quatro coleções publicadas a partir de 2012, com o objetivo de verificar como se faz o trabalho com o texto, tendo em vista, especialmente, a intertextualidade.

Atualmente, os manuais didáticos apresentam mais questões que levam à reflexão, o que não significa que se aborda o texto levando em conta todos os aspectos de textualidade. Muitos ainda são analisados de forma superficial, dando espaço aos exercícios de “cópia”. Como observado nos livros analisados, encontra-se um número significativo de questões com os comandos *copie*, *transcreva*, *retire do texto* etc., inclusive nos manuais de 9º ano: *Qual o título do texto?* (o texto em questão é uma resenha crítica cujo título é o mesmo do filme do qual fala – “O carteiro e o poeta” –, porém a atividade não aborda essa relação); *Copie os trechos em que o narrador engana o leitor com informações de sentido dúbio*. Neste último caso, a pergunta (sobre o conto “O Chapéu”, de Charles Kieffer), além de inútil – já que a atitude do narrador de enganar o leitor já havia sido abordada em questões anteriores a essa no manual –, é trabalhosa, pois o conto é todo construído com essa intenção, sendo revelado somente no último parágrafo que a pessoa de quem o narrador fala é ele mesmo.

Mais lamentável ainda é quando se pede para identificar alguma informação que não consta no texto ou no trecho destacado, como na atividade a seguir, cujas perguntas **B** e **D** não podem ser respondidas com base somente no trecho apresentado, como sugere o exercício:

Releia.

[...] Preste atenção ao chapéu. É um dos últimos homens a usá-lo nesta cidade. Atire assim que atravessar a porta de vidro do edifício.

[...]

[...] Exatamente às 20 horas estará na calçada, tirará o chapéu e baterá com a mão sobre o feltro (para retirar o pó), olhará indeciso para ambos os lados e enfim optará pelo direito [...].

Vou apanhar o chapéu e descer de encontro à bala que me espera.

a) Com base nas informações desses trechos, responda: quem é Manuel Soares?

Manuel Soares é o próprio narrador, marido de Isabel, que contratou um pistoleiro para matá-lo.

b) Qual é sua nacionalidade? Como você deduziu isso? Explique, citando o texto para indicar as informações que dirigiram você à resposta.

Manuel Soares é português, porque o nome dele é um nome comum e típico de Portugal, o nome da mulher, Isabel, também é um nome muito comum lá; além disso, ele assobia "uma velha canção portuguesa".


c) Por que não se percebe logo de início sua identidade?

Porque ele se refere a M. Soares como se fosse uma 3ª pessoa – e não ele mesmo. Todo o tempo, é como se ele fosse o vilão e M.S., a vítima.

d) Quem é Isabel? Qual é sua ligação com Manuel Soares? Como você descobriu isso?

Ela é esposa de M. Soares, mas ela não o ama mais, está apaixonada por outro homem. Percebe-se essa ligação, essa intimidade, pois o narrador conhece a dor dela. A frase que dá a entender que vivem juntos é: "[...] é imprescindível tirá-lo do caminho".

Já em um manual de 6º ano, depois de apresentar uma ficha (a seguir) com a foto de uma menina e algumas informações pessoais (nome, idade, prato preferido, cor predileta, um filme, um livro etc.), a primeira questão é: *Identifique e transcreva o nome e a idade da menina no retrato falado* – pergunta essa que não acrescenta nada à compreensão do texto, nem possui relação com as demais. Aliás, algumas delas são imprecisas, como: *A maioria dos gostos pessoais da menina reflete as experiências vividas por ela no passado. Por quê?* A pergunta – mal formulada – dificilmente será respondida com autonomia por um aluno do 6º ano.



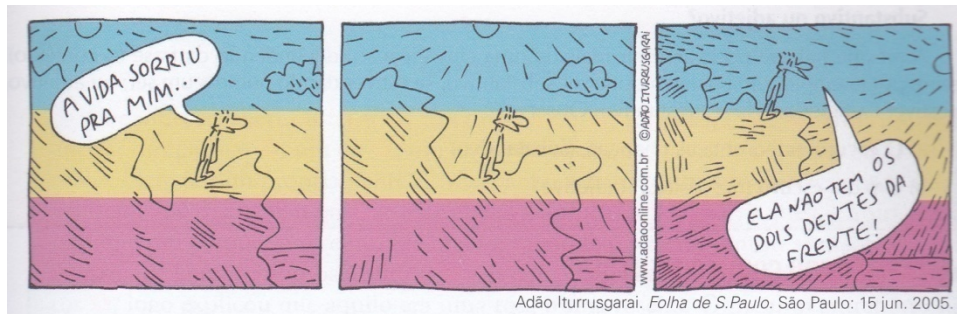
Fernando Fajoretto

Eu sou assim...

Nome: Maeli S. Silva.
Idade: 11 anos.
Prato preferido: lasanha.
Animal de estimação: cachorrinho.
Cor predileta: vermelho.
Eu amo... minha família.
Eu não gosto de... gente mentirosa.
Um passatempo: dançar.

Um filme: O rei Arthur.
Um livro: O senhor dos anéis e As 100 melhores histórias da mitologia.
Uma pessoa admirável: minha mãe.
Uma música: várias.
Um sonho: ser médica.
Uma frase: Na vida existem erros e verdades. Falar que eu te amo pode ter sido o meu maior erro, mas foi a maior verdade.

Caso semelhante pode ser visto no mesmo manual:



- Quem a personagem disse que sorriu pra ela?*
- Ao dizer isso, ela usou linguagem figurada? Por quê?*
- A personagem se refere ao sorriso destacando a falta de dois dentes. Que dentes são esses?*
- O que a personagem quis dizer com essas falas?*
- Qual a expressão que especifica, caracteriza esse tipo de dente?*

Algumas das questões exigem uma resposta única, aquela esperada pelo manual, como no exemplo a seguir. O texto em si não leva à resposta de algumas, e não há uma motivação anterior no capítulo que relacione o eu lírico a um adolescente e os conselhos aos adultos, como previsto pelo livro. É preciso, entretanto, que o aluno chegue à resposta esperada pelo manual, para que as questões subsequentes façam sentido – apesar da pergunta iniciar com a expressão “em sua opinião”:

Ouriço

*sei não,
do jeito que me dão conselho
dá pra desconfiar à beça,
ou estou sempre errado
ou eles não entendem nada de conversa.*

Ulisses Tavares. *Caindo na real: poemas*. São Paulo: Moderna, 2004.

- Qual é o problema de quem fala, no poema?*
- Quem fala, no texto, desconfia do fato de muitas pessoas darem conselhos a ele. Transcreva os versos que expressam essa desconfiança.*
- Que expressão indica essa cisma, essa desconfiança?*
- Em sua opinião, quem são “eles” a quem se faz referência no poema? Como você chegou a essa conclusão?*
- [...]*
- O tipo de desconfiança [...] combina mais com a fala de um jovem ou de um adulto? Por quê?*
- Você já se sentiu incomodado como quem fala no poema? Explique sua resposta.*

- 8- *Leia a fonte que indica de onde foi retirado o poema e responda:*
 a) *De que livro esse poema foi tirado?*
 b) *Qual é o nome do autor do poema?*

Além disso, alguns textos, inclusive literários, muitas vezes são utilizados como pretexto para trabalhar a gramática da frase, regras ortográficas etc., como acontece com o poema de Marina Colassanti:

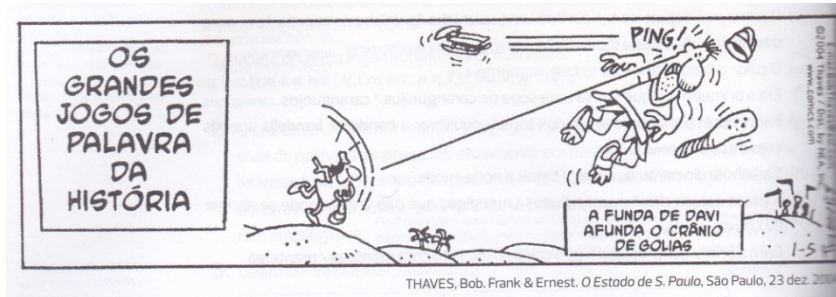
[...]
De antigo passado
e jeito futuro
movimento puro
ar sofisticado
é o gato, de fato. [...]

O livro (de 6º ano) apresenta apenas uma das três estrofes que compõem o poema “O Gato”, com o único objetivo de informar o conceito de fonema (a partir da comparação entre as palavras “gato” e “fato”). Mesmo aproveitando o poema para tratar desse assunto, o ideal seria fazer, em um primeiro momento, um breve estudo do texto, reproduzido integralmente. O mesmo acontece em vários manuais, como em um de 9º ano, com a letra da música “Chuva, suor e cerveja”, de Caetano Veloso, utilizando-a somente para o estudo do período composto por coordenação e subordinação, porém este foi reproduzido na íntegra. Já o poema “Dois e dois são quatro”, de Ferreira Gullar – citado em outro manual para tratar do mesmo assunto (orações) –, só teve seus quatro primeiros versos publicados (o que não equivale nem à estrofe completa).

Aliás, surpreende-nos o fato de ainda usarem tantos textos fragmentados nos livros didáticos, tendo em vista a importância do trabalho com os gêneros – enfatizada pelos próprios manuais, gerando, assim, uma contradição. É aceitável que determinados textos não sejam reproduzidos na íntegra, como os romances, por exemplo (no caso, a apresentação de parte do texto pode motivar o aluno a ler a obra posteriormente), porém, nada justifica a apresentação de apenas alguns versos de um poema curto.

É comum acontecer de um texto com potencial para exploração de diferentes formas não ser aproveitado com profundidade só porque compõe uma seção do livro que fala de algum ponto gramatical. Vejamos mais um exemplo em que a tirinha, que motivaria atividades sobre intertextualidade, jogos de palavras, serve apenas de exemplo para os conceitos de som, letra e fonema. Isso ocorre porque, nesse manual (de 6º ano), há uma

unidade suplementar para tratar de gramática normativa e ortografia separadamente, ao final do livro. Logo, todos os textos que compõem a seção são estudados tendo em vista apenas as regras ortográficas – o que é bastante questionável.



Casos semelhantes foram encontrados também em manuais do 9º ano: em uma resenha crítica citada temos a frase “*É a história incrível de alguém que deu a vida pelo cinema, literalmente*” e, apesar de o livro tratar de sentido figurado e figuras de linguagem em capítulos anteriores, não há atividades nem comentários sobre o emprego da palavra “literalmente”, provavelmente por não ser conteúdo do capítulo.

O estudo interpretativo do texto se pode fazer por estágios, partindo da descrição, passando pela análise, a interpretação e, por fim, o julgamento. Essa ordem das questões leva o aluno a seguir um caminho lógico de construção de sentido; entretanto, percebe-se, em alguns manuais, uma ordem de apresentação das questões que não contribui para o processo. Em um deles, isso acontece com frequência, misturando os tipos de pergunta de modo pouco criterioso. A leitura da crônica “A escola”, de Carlos Drummond de Andrade, é seguida da pergunta: *Você gostou do texto “Na escola”? O que mais chamou sua atenção nessa leitura?* Em seguida, temos: *O texto que você acabou de ler conta uma história: Quem são as personagens? O que as personagens estão fazendo? Onde ocorreram os fatos?*

Em todos os manuais analisados, o estudo do texto divide-se em seções. Tomemos um como exemplo, dividido em seis partes:

- *Compreensão e interpretação*
- *A linguagem do texto*
- *Leitura expressiva do texto*
- *Cruzando linguagens*
- *Trocando ideias*
- *Ler é ... (um prazer, emoção, descoberta, reflexão, diversão...)* – o título varia de acordo com o texto e a atividade proposta.

Apesar disso, em alguns livros, o critério de organização das atividades em cada parte é confuso. Em um deles, a seção *Por dentro do texto* (que, em princípio, teria a finalidade de trabalhar a compreensão textual) traz, em certos capítulos, perguntas de compreensão; já em outro, atividades sobre significado de palavra (inclusive com o comando de busca no dicionário do significado das palavras desconhecidas pelo aluno), até mesmo questões gramaticais:

POR DENTRO DO TEXTO

- 1- *Em quanto tempo você acha que a história se desenvolve?*
- 2- *Qual o ambiente em que a história acontece?*
- 3- *Releia a descrição do vagabundo.*
[...]
- a) *Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote o seu significado no caderno.*
- b) *O trecho que você releu é predominantemente narrativo, descritivo ou argumentativo?*
- c) *A que classe pertencem as palavras destacadas?*
- d) [...]
- e) *Copie expressões ou frases do trecho destacado que constroem uma imagem de dignidade e superioridade do vagabundo.*

Como o livro (de 9º ano) ainda apresenta, sobre o mesmo texto, as seções *Texto e contexto*, *Texto e construção* e *Trocando ideias*, parece-nos que algumas questões estão mal alocadas. É o caso da questão 3, que se enquadraria melhor em *Texto e construção*. Além disso, percebe-se novamente a presença de perguntas que nada contribuem para a compreensão, nem para o estudo de certo aspecto formal, ou seja, é totalmente dispensável (vide a questão 1, cuja resposta sugerida pelo manual é “entre 20 ou 30 minutos e uma hora”, informação só relevante se relacionada ao gênero do texto – conto – o que não acontece no manual).

Quanto à reprodução dos textos nos livros, encontramos apenas uma falha: a falta de espaçamento entre as estrofes do poema, comprometendo, assim, as atividades referentes ao texto:

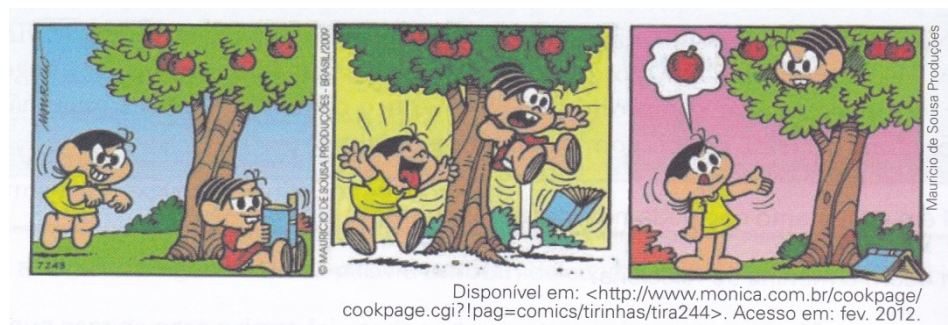
Órion

A primeira namorada, tão alta
que o beijo não alcançava,
o pescoço não alcançava,
nem mesmo a voz a alcançava.
Eram quilômetros de silêncio.
Luzia na janela do sobradão.

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

Na verdade, o último verso compõe, sozinho, a segunda estrofe do poema. Pela forma apresentada no livro, não há como o aluno responder à pergunta *Que recurso usado na estrutura do poema reforça a ideia de silêncio?*, cuja resposta sugerida pelo manual é “a separação das estrofes”.

Em relação à produção textual, em apenas um livro encontramos a recorrência de atividades de formulação de frases:



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira244>>. Acesso em: fev. 2012.

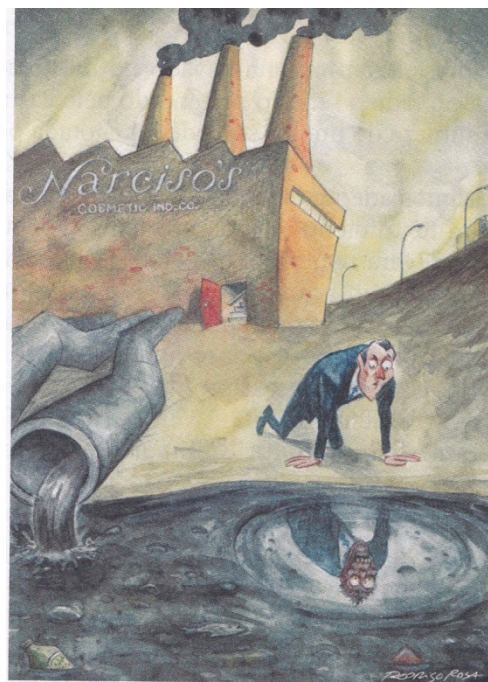
- Quais substantivos foram utilizados na frase?
[Mônica estava lendo um livro quando Magali a assustou.]*
- Qual foi a intenção da Magali ao assustar Mônica?*
- Agora é a sua vez de formular uma frase a partir da história contada na tirinha!
Em sua frase, use um substantivo derivado de maçã.*

Como o conteúdo da seção do livro em que se encontra a tirinha é sobre substantivos – e não frases –, seria muito mais interessante pedir para o aluno produzir um texto contando a história – uma boa oportunidade de retomar um conteúdo abordado no início do livro: linguagem verbal e não verbal.

Além disso, há um equívoco em chamar certas questões de “Produção Textual”. É o que acontece em um manual do 6º ano, cuja atividade pede para completar o poema de Pedro Bandeira com palavras sugeridas no quadro (diferentes daquelas que compunham o texto original do autor): *Reescreva o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, substituindo o*

símbolo ☆ por uma ou mais palavras do quadro, considerando o sentido e o ritmo dos versos. Você poderá usar outras palavras de que goste ou ache que combinem com a sua identidade. Na verdade, tal exercício não deveria ser considerado uma produção de texto, já que o aluno nada produz, nem mesmo escolhe as palavras utilizadas. Além disso, apesar das orientações, o sentido e o ritmo pouco ajudam nas escolhas: qualquer palavra poderia ocupar qualquer lacuna do texto.

Em relação aos critérios de textualidade, os mais abordados, de modo mais conceitual, são a coesão e a coerência, sobretudo nos manuais de 9º ano. Em um deles, no entanto, fala-se sobre informatividade, apresentando aos alunos, nas atividades, que a compreensão maior do cartum citado depende dos conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito Narciso e do quadro de Caravaggio.



Já o conceito de intertextualidade aparece em apenas um manual de 9º ano (como veremos mais adiante); outro também faz referência ao termo, mas sem se aprofundar, pois já é explorado no volume do 8º ano.

7.1 Os gêneros textuais nos livros didáticos

Uma forma de organização das unidades e capítulos dos livros de português é a abordagem de um tema, que perpassa toda a unidade, ainda se podendo ver em algumas coleções. Hoje, entretanto, a maioria dos manuais organiza seus capítulos em torno de determinado gênero textual (poema, conto, notícia etc). Cada capítulo é composto de um ou mais textos, atividades de interpretação, conceituação de aspectos gramaticais ou linguísticos (acompanhados de mais textos, não necessariamente do mesmo gênero) e produção textual. Apesar disso, nem sempre as atividades exploram efetivamente a estrutura dos gêneros, muitas vezes só detalhado na parte da produção textual.

As questões de compreensão e interpretação ainda deixam a desejar: funcionam em um capítulo, mas em outros não. Em um mesmo manual, alguns gêneros são explorados em todo seu potencial, outros ficam reduzidos a um estudo superficial do texto, ou apenas gramatical.

Merece destaque uma característica de um dos manuais, o qual apresenta, em todas as unidades, a seção *Outras linguagens*, cuja finalidade é estabelecer relação entre o gênero analisado na unidade e sua representação em outras linguagens: pintura, quadrinhos, charges, fotos... Este recurso reforça no aluno a percepção de que há diferentes tipos de textos, com diferentes estruturas e finalidades.

Percebe-se uma boa vontade em relacionar todo o conteúdo do capítulo ao gênero, porém, na prática, isso raramente acontece. Muitas vezes, o gênero apresentado na unidade não possibilita a exploração de determinado aspecto da língua, mas mesmo assim estão no mesmo capítulo.

Acreditamos que isso se deve à existência, ainda, de uma preocupação com a ordem dos conteúdos nos manuais – maior que a preocupação com a coerência. Mesmo quando o gênero textual é complexo, dificilmente ele se estende por mais de um capítulo, como se, mudando de capítulo, obrigatoriamente mudaria o gênero; no entanto, não deveria ser assim: um gênero mais complexo poderia se retomar em outros momentos do livro, o que foi visto pouquíssimas vezes.

Depois de uma análise dos livros didáticos como um todo, percebemos que a organização e a abordagem do conteúdo é parecida na maioria dos manuais. Por isso, selecionamos um exemplar para focar em um único capítulo – cujo gênero apresentado é o

conto maravilhoso – a fim de ilustrar como o gênero é trabalhado neste e em outros livros, e se o conteúdo das subdivisões dos capítulos se relaciona com o gênero. A obra é dividida em unidades compostas de alguns capítulos. Cada unidade gira em torno de um tema, e cada capítulo apresenta um gênero textual diferente.

- Unidade 1: “No mundo da fantasia”
- Capítulo 1: “Era uma vez”.
- Estudo do texto: Texto *Senhora Holle*, dos Irmãos Grimm. (conto maravilhoso).
- Compreensão e interpretação: questões que levam a uma leitura mais horizontal do texto: *Como é caracterizada a filha legítima? Como a senhora trata as filhas? Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período?*
- A linguagem do texto: tipos de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa etc.), número de parágrafos, valores do diminutivo. São conteúdos cujos exemplos puderam ser retirados do texto, mas que não têm relação direta com o gênero “conto maravilhoso”.
- Produção de texto: 1ª parte – atividades pré-textuais que exploram características do gênero, tendo como base o texto apresentado no início do capítulo: *Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói e a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades. Onde mora a heroína da história? Com quem ela mora? Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos. No conto lido, qual é essa personagem?*
2ª parte – “Agora é sua vez”. O aluno deve produzir um conto maravilhoso.
- Para escrever com expressividade: uso do dicionário. Como não tem relação com o gênero estudado, seria uma boa oportunidade para apresentar de forma mais aprofundada um novo gênero: verbete; porém, as atividades estão voltadas somente para ordem alfabética e diferentes significados de um vocábulo.
- Língua em foco: apresenta os conceitos de linguagem verbal, não verbal, interlocutores e código. Como é um assunto que não explora o potencial do gênero conto, foi preciso apresentar exemplos de outro gênero: história em quadrinhos (o gênero central de outro capítulo).
- O código linguístico: fala de estrangeirismos, também sem relação com o texto do capítulo, usando novamente, como exemplo, tirinha.

- *Semântica e discurso*: utilizou-se um anúncio para apresentar questões sobre linguagem verbal e não verbal.

Observa-se, então, que não foi explorado todo o potencial do gênero conto maravilhoso no primeiro capítulo, por isso, o manual reserva o segundo para o mesmo gênero. Trata-se de um recurso bastante válido quando se trata de um gênero complexo como os contos; entretanto, o capítulo 1 deixou a desejar ao abordar na parte conceitual aspectos da língua que não estão voltados para a construção e estrutura daquele gênero. O mesmo acontece no segundo capítulo, que apresenta como texto uma pintura, logo depois exercícios sobre os contos maravilhosos e, em seguida, o conceito de variação linguística – usando novamente exemplos de outros gêneros (tirinha do Chico Bento), pois o texto apresentado no capítulo não dá conta do assunto.

Chamou atenção no manual o fato de haver, como um dos conteúdos sobre a língua, os conceitos de texto, discurso, intencionalidade discursiva e gêneros textuais. O último é trabalhado a partir de uma receita de pizza, do livro “O livro de receitas do Menino Maluquinho”. As questões abordam a finalidade do texto, sua estrutura, a quem interessa o tipo de texto etc. Em seguida vem uma parte teórica. As atividades seguintes não são para reconhecer gêneros, mas a esfera a que pertencem (publicitária, jornalística, familiar etc.). Trata-se de uma abordagem válida, já que os conceitos são importantes, contudo, alguns deles podem ser de difícil assimilação para alunos do 6º ano. Talvez fosse mais produtivo deixar tal abordagem mais aprofundada para as últimas séries do ensino fundamental. Quanto à abordagem de domínios discursivos, um manual dedicou um capítulo para as modalidades da esfera jornalística: notícia, entrevista, charge, horóscopo, anúncio classificado, grade de programação televisiva, previsão do tempo e agenda cultural.

Apesar da variedade de gêneros que perpassa os livros didáticos de português – atendendo as recomendações dos PCN –, nem sempre se propõe uma análise efetiva dos textos. Citá-los para se trabalharem outros conteúdos que nada têm a ver com suas características, estrutura e função social não significa levar o aluno ao conhecimento e ao domínio dos diferentes gêneros.

No quadro abaixo, listamos os gêneros trabalhados nos livros analisados, de modo aprofundado ou superficialmente. Desse modo, só foram listados os gêneros cujo estudo se volta para sua estrutura e função. Aqueles que apareceram somente para trabalhar aspecto gramatical ou interpretação de texto não foram, evidentemente, computados.

QUADRO 1: GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS:

	Manual 1	Manual 2	Manual 3	Manual 4
6º A N O	Causo/ conto Cordel Relato pessoal Reportagem Propaganda	HQ Carta pessoal Contos de fadas Sinopse de livro Anúncio publicitário Relato pessoal Crônica Biografia	Retrato falado Poema Romance Canção Causo Cordel HQ Tira Charge	Conto maravilhoso HQ Relato pessoal Carta pessoal E-mail Diário/ blog Cartaz
9º A N O	Poema Conto HQ Romance Entrevista Editorial Tirinha Artigo de opinião Manifesto	Reportagem Roteiro de filme Notícia Entrevista Charge Horóscopo Classificados Previsão do tempo Agenda cultural Roteiro de telejornal Romance Sinopse Dissertação argum. Debate Carta argumentativa Conto Relato Crônica Poema	Conto Romance Poema Debate Sinopse Resenha crítica Roteiro Artigo de opinião Artigo expositivo Crônica reflexiva Reportagem Notícia Mangá Entrevista	Reportagem Editorial Conto Debate Poema Dissertação argum.

Merece destaque a reprodução, em um dos volumes de 6º ano, de um livro na íntegra: “Operação Risoto”, de Eva Furnari, compondo a seção *Projeto de leitura*. Trata-se de uma narrativa de ficção formada por uma sucessão de textos de diversos gêneros textuais, tanto de linguagem verbal quanto não verbal. O objetivo, segundo o manual, é favorecer a leitura, o estudo e a apropriação de diferentes gêneros textuais diversificados, além de desenvolver certas habilidades de leitura. Não há exercícios sobre o livro para o aluno, contudo são sugeridas várias atividades no manual do professor.

Tanto a proposta de anexar um livro integralmente no manual quanto a estrutura da narrativa são bastante interessantes. O livro conta a história de dois primos que se envolvem

numa trama em que criminosos buscam o segredo de uma máquina duplicadora. Não há narrador, logo a história é conduzida por meio de diferentes textos, que aos poucos nos apresentam as personagens, a complicação etc. O primeiro é uma carta, logo depois páginas de um diário, um cartão postal, a capa de um jornal, bilhetes, entrevista, um boletim de ocorrência, dentre outros. Quanto ao jornal, a autora recriou vários gêneros dessa esfera discursiva, usando a criatividade e o humor, como no exemplo abaixo. Há também bons exemplos de intertextualidade no decorrer da obra, dos quais falaremos mais adiante.

ASTROLOGIA o Horóscopo Alto-Astral da Lazineira					
♈ ÁRIES <i>Você erra quando pensa que estão todos errados.</i>	♉ TOURO <i>Pare de dar cabeçadas.</i>	♊ GÊMEOS <i>Não pense que somos todos iguais.</i>	♋ CÂNCER <i>Não acredite em horóscopo.</i>	♌ LEÃO <i>Cuidado para não ficar com o rei na barriga.</i>	♍ VIRGEM <i>Não procure pelo em ovo.</i>
♎ LIBRA <i>Evite assobiar e chupar cana ao mesmo tempo.</i>	♏ ESCORPIÃO <i>Não seja venenoso.</i>	♐ SAGITÁRIO <i>Cultive o otimismo.</i>	♑ CAPRICÓRNIO <i>Hoje você está com tendência a ficar de "bode".</i>	♒ AQUÁRIO <i>Sua grande qualidade é ser transparente.</i>	♓ PEIXES <i>Não se deixe afogar pelos problemas.</i>

7.2 A intertextualidade nos livros didáticos

Nos manuais do ensino fundamental, sempre houve o predomínio de citação de textos literários, sobretudo da literatura infantojuvenil, porém, como vimos, outros gêneros textuais ganham espaço nas edições mais recentes. Tal fato possibilita a ampliação do trabalho com a intertextualidade, visto que os textos literários frequentemente servem como intertexto para histórias em quadrinhos, propagandas, charges, tirinhas, música, entre outros.

Apesar desse vasto repertório, as relações intertextuais ainda são raras nos manuais escolares. Mesmo quando aparecem nos livros textos e intertextos, nem sempre essa relação é apresentada ao aluno; contudo, alguns só farão sentido para o leitor se conhecer aqueles com os quais se relacionam; portanto, a abordagem da intertextualidade é fundamental. O mesmo se dá quando o texto faz alguma alusão, como na tirinha a seguir, retirada de um manual de 6º ano. Sem o conhecimento de quem é Drummond, o aluno não construirá o sentido do texto.



Alguns manuais apresentam exercícios em que está subentendida a questão da intertextualidade; porém, muitas vezes, a abordagem é superficial. De modo geral, poucos são os livros que elaboram um bom trabalho com tal fator de textualidade. Há obras que, mesmo apresentando textos com relações intertextuais, não tecem comentários sobre isso. Um dos manuais de 9º ano cita a crônica “Assim caminha a humanidade”, de Rachel de Queiroz, em que aparece a seguinte frase: “É, temos de livrar as ruas disso que Macunaíma chamava “a máquina veículo do automóvel”, mas não há questões nem esclarecimentos sobre a personagem. Em outro livro, há uma reportagem cujo título é *Admirável embrião novo*, construído a partir do título do livro *Admirável mundo novo*, citado na reportagem; contudo, o manual não explora esse recurso. Na tirinha a seguir, temos uma alteração do ditado “a pressa é inimiga da perfeição”, porém, o recurso não foi comentado no livro:



Percebemos que o diálogo entre textos cujos temas se relacionam tem sido o meio mais comum de abordar a intertextualidade nos manuais; contudo, nem todos os livros exploram eficientemente essa relação nas atividades propostas. Tomemos como exemplo um dos manuais: a unidade 3 intitula-se *Descobrimo quem eu sou*, composta dos textos: “Os meninos morenos” (de Ziraldo), o poema “Sou eu mesmo” (de Sérgio Capparelli); uma tirinha do Cebolinha (de Maurício de Sousa), em que a personagem questiona a origem do nome, entre outros. Observa-se, assim, que a relação existente entre esses textos de diferentes gêneros se estabelece na recorrência do tema.

Os livros didáticos sugerem, no manual do professor, o trabalho com a intertextualidade, porém, nem todos oferecem bons subsídios para esse trabalho, já que a maioria apresenta poucos textos e atividades que possibilitam o desenvolvimento desse aspecto. Em um dos manuais analisados, não há nenhum texto com relações intertextuais, tampouco o assunto é abordado no manual do professor.

Um dos livros apresenta o texto “A panela...”, cujo protagonista é o tradicional personagem popular Pedro Malasartes. Como não se trata de um personagem criado por Pedro Bandeira, aparecendo em obras de outros autores, se tornaria interessante o manual inserir outro texto com o mesmo personagem, de outro autor e até com estrutura diferente, a fim de estabelecer relação entre eles.

Outro exemplo é a divulgação de um anúncio publicitário com a frase *Quem disse que não dá pra assoviar e cortar cana ao mesmo tempo?*, sem mostrar ao aluno que se trata de uma frase feita e sem explorar o sentido produzido na propaganda de calçados de segurança.

Situação semelhante pode-se observar em outro manual ao estudar as fábulas. Há gêneros textuais que possibilitam criar uma teia de relações entre diversos textos, de diferentes gêneros. É o caso das fábulas e dos contos maravilhosos; todavia, o livro se limita a apresentar três fábulas diferentes, sem mostrar como suas histórias e suas personagens são retomadas em quadrinhos, desenhos animados etc. Já em outro manual, além da fábula “A cigarra e a formiga” em prosa, apresentou-se ao aluno a mesma fábula escrita sob a forma de cordel.

Como já comentamos, alguns livros didáticos guardam uma seção, geralmente no final de cada capítulo, com outros textos que, de alguma forma, se relacionam com os trabalhados no capítulo. Os textos podem ser comentados, acompanhados de questões de interpretação, ou somente para leitura. É a principal fonte de relações intertextuais encontrada nos manuais. Em um deles, ao tratar de histórias em quadrinhos, apresenta uma cena do filme “Edward, mãos de tesoura” e um quadrinho de uma HQ de Maurício de Sousa intitulada “Eduardo, o escultor de animais”, destacando o diálogo entre os textos e a produção de uma releitura na seção *Ampliando a linguagens*:

Os textos A e B conversam entre si. Com base nessa informação, responda às questões.

- 1) *Quais elementos permitem chegar a essa conclusão e o que diferencia os dois textos?*
- 2) *Em sua opinião, que efeito de sentido foi alcançado com esse “diálogo”?*
- 3) *Você se recorda de outros textos (publicitários, desenhos, filmes) que “conversam” entre si? Comente.*

O diálogo entre os textos

Como você pôde observar, alguns textos estabelecem um diálogo entre si. Isso permite que um texto faça referência a outro por meio de uma releitura.

Observe a seguir um quadrinho de uma HQ de Mauricio de Sousa e a imagem de um personagem muito conhecido de um filme norte-americano.



Cebolinha: Eduardo, o escultor de animais, de Mauricio de Sousa. *Cebolinha*, n. 221. São Paulo: Globo, 2004. (Turma da Mônica).



✦ Johnny Depp em cena do filme *Edward, mãos de tesoura*, lançado em 1990, dirigido por Tim Burton.

Houve, assim, a apresentação de um exemplo de intertextualidade entre imagens. Em seguida, há uma atividade mostrando ao aluno o diálogo entre textos verbais, mais especificamente, literários, a partir de uma estrofe do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, para os alunos identificarem quais outras estrofes de poemas apresentados (de Adélia Prado, Lêdo Ivo e Chico Buarque) dialogam com o primeiro. Como atividade de produção, os alunos devem criar um pequeno poema que também dialogue com o de Drummond.

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.
[...]

Carlos Drummond Andrade. *Reunião: 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973. p. 3.

Agora, leia trechos de outros poemas.

A Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
[...]

Adélia Prado. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 11.


B Que anjo escreveu no papel
diante de mim, esta manhã?
nenhum anjo entrou pela porta
ou desceu pela telha vã.
[...]

Lêdo Ivo. *Antologia Poética de Lêdo Ivo*. Walmir Ayala (Sel.). Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1990. p. 63.

C Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
[...]

Chico Buarque. *Até o fim*. In: *Chico Buarque*. Phonogram, 1978.

Gauche ■
desajeitado.




Desse modo, o livro apresenta ao aluno a existência do fenômeno da intertextualidade, sem precisar, para isso, nomear o conceito, sendo uma forma válida de sensibilizar o aluno de 6º ano sobre esse recurso, aprofundado gradativamente nos manuais dos anos seguintes. O livro ainda sugere esclarecer aos alunos que podemos perceber a ocorrência de diálogos entre textos quando lemos algum texto, assistimos a um filme, observamos um anúncio publicitário etc. e nos lembramos de trechos ou ideias encontrados em outros, dando como exemplo o filme “Shrek”:

Shrek: diálogos e diálogos

O diálogo entre os textos também está presente em diversas manifestações artísticas, entre elas, o cinema. Em 2001, foi lançado nos cinemas o filme *Shrek*, produzido por meio de computação gráfica. Esse filme apresenta diálogos com diversos textos clássicos universais, como *Os três porquinhos*, *Pinóquio*, *Robin Hood*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Um conto de Natal* (Charles Dickens), entre outros. *Shrek* é, portanto, um grande diálogo entre textos de diferentes épocas.

Fotograma do filme *Shrek 3*, dirigido por Chris Miller, lançado em 2007. ▶



Eis o manual que mais explorou o fenômeno da intertextualidade. Além da apresentação do conteúdo na seção *Ampliando linguagens*, por meio das atividades citadas anteriormente, o recurso foi desenvolvido em outros momentos do livro, tanto em atividades de leitura quanto de produção escrita.

O que nos parece inadequado é certas coleções abordarem a intertextualidade em apenas um exemplar dos quatro volumes (6º, 7º 8º ou 9º), pois, se o estudo do texto perpassa todas as séries escolares, os fatores que interferem na sua produção e compreensão devem ser constantemente vistos, e não tratados como um conteúdo específico de determinada série.

Em um dos livros de 9º ano analisados, há a leitura do conto “Metonímia, ou a vingança do enganado”, de Rachel de Queiroz, no qual são mencionadas as personagens *Tristão e Isolda* e *Paolo e Francesca*. No final do capítulo (seção intitulada *Conexões*), fala-se um pouco sobre histórias famosas de amores impossíveis:

Amores proibidos sempre foram assunto de grandes obras da literatura universal. O narrador do conto que você leu recorre à intertextualidade ao fazer referência a dois casais famosos da literatura: Tristão e Isolda e Paolo e Francesca. Conheça um pouco da história de cada um:

[...]

Como se explorou a intertextualidade no volume do 8º ano da mesma coleção, o manual se limitou a informar sobre o recurso empregado, mas sem aproveitar a oportunidade para retomá-lo em alguma atividade. No manual do 8º ano, porém, o assunto foi bem explorado, a partir da canção “Tempestade”, de Gabriel O Pensador, que estabelece relações com o poema “Mar português”, de Fernando Pessoa. Após os exercícios comparando os textos, apresentou-se o conceito de intertextualidade:

Intertextualidade é o diálogo que pode ser estabelecido entre textos diferentes por meio do tema, por meio dos recursos de composição ou construção e por meio de recursos linguísticos.

Em seguida, na seção *Outras linguagens*, observam-se os quadros “O quarto de Vincent em Arles”, de Van Gogh, e “Quarto em Arles”, de Roy Lichtenstein, com atividades estimulando o aluno a comparar as duas obras. Já na seção *Conexões* (na qual os textos não vêm acompanhados de exercícios), há três textos que estabelecem relação intertextual entre si: o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, o poema “Pedra”, de Arthur Nestrovski, e os quadrinhos de Caulos, “Vida de Passarinho”.

Texto 1

No meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse
 acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do
 caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 45. © Graña Drummond. www.carlosdrummond.com.br

Texto 2

Pedra

Arthur Nestrovski

A pedra está sempre ali,
 no meio do caminho.
 Nem ela sabe se estava lá e fizeram o caminho ao redor,
 ou se fizeram o caminho e ela apareceu depois.
 Não tem a menor importância,
 porque o negócio da pedra é ficar.
 Pedra não reclama de nada.
 Pedra não faz mal a ninguém.
 É diferente quando alguém joga uma pedra, mas a
 pedra não tem culpa.
 As pedras se entendem muito bem.
 Toda pedra vem de outra pedra maior,
 que vem de outra maior ainda.
 Quer dizer: toda pedra é um pedaço de pedra.
 Isso tem a maior importância para a república das pedras.
 Declaração Universal dos Direitos da Pedra:
 Um pedaço de pedra é uma pedra.

NESTROVSKI, Arthur Rosenblat. Pedra. In: *Cosas que eu queria ser*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Texto 3



CAULOS/CERVO DO ARTISTA

CAULOS. *Vida de passarinho*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 47.



A apresentação do conceito de **intertextualidade** apareceu em apenas um dos manuais de 9º ano. Primeiramente, apresentou-se a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias e, dentre as questões de compreensão, há um quadro explicativo e uma pergunta relacionada ao assunto:

*Quando um texto tem outro texto como ponto de partida, confirmando suas ideias ou contrastando-as, observamos a **intertextualidade**.*

- *O poema “Canção do Exílio” apresenta versos que nos permitem perceber intertextualidade entre ele e o “Hino Nacional”. Identifique esses versos.*

Em seguida, propõe-se uma atividade com base no quadrinho “Vida de Passarinho”, que cita a “Canção do Exílio”.



Desse modo, o manual apresenta o conceito de paródia, seguido de mais uma atividade:

A paródia estabelece intertextualidade, pois é um texto que se confronta com as ideias do outro, e sua intenção é provocar efeitos de humor ou crítica.

Nesse caso, os elementos do texto de Caulos reescrevem os elementos da versão original “Canção do exílio”, e Gonçalves Dias, provocando humor.



- *Explique como a história de Bidu estabelece intertextualidade com a “Canção do Exílio” e qual é a novidade do texto que provoca humor.*

A produção de texto também visa à elaboração de uma paródia: a primeira proposta é bastante vaga, pois pede para o aluno escolher um texto que queira parodiar (uma notícia,

artigo de revista, canção, poema etc.). Já a segunda é muito restrita, pois define previamente as mudanças a serem feitas:

Vamos mudar o sujeito e o objeto de alguns verbos da “Canção do exílio”, a fim de construir uma paródia? Pense nos temas ecologia e proteção ambiental e crie uma nova crítica a esse respeito.

*Minha terra tem ☆
que não dá pra ☆
Tudo aqui é muito ☆
Mas ☆
Não permita Deus que eu morra, ☆
sem ☆*

De um modo geral, a abordagem no livro quanto à intertextualidade é bastante válida – tendo em vista que a maioria dos manuais analisados não apresenta aos alunos textos com relações intertextuais. Observamos, porém, que alguns ajustes poderiam ser feitos. Em primeiro lugar, como se citam dois quadrinhos que dialogam com a “Canção do Exílio”, um deles (no caso, a HQ de Caulos) viria antes do conceito de intertextualidade, motivando o aluno a identificar a relação entre os textos para, depois, conceituar. Acreditamos também que esta HQ não é uma paródia do poema de Gonçalves Dias, mas citações de seus versos, recitados pela personagem – os quais, inclusive, vêm entres aspas. Outra observação é quanto à afirmação de que a reescrita dos elementos da “Canção do Exílio” na HQ, nos quadrinhos de Caulos (página 94), provoca humor (parece-nos mais apropriado tratá-la como crítica – ao desmatamento). Por fim, nos chama a atenção o fato de não haver nenhuma questão abordando o emprego das aspas nas duas histórias em quadrinhos – recurso importante em relação à intertextualidade. Em ambas, os versos do poema aparecem entre aspas, distinguindo as citações das demais falas das personagens.

O conceito de paródia também foi encontrado em mais dois livros (de 6º ano), o que faz com que este seja o tipo de intertextualidade mais explorado. No capítulo sobre contos maravilhosos, a primeira leitura proposta é “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”, que inicia da seguinte forma: *Aposto que você adivinhou que essa menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Azul era irmã daquela outra menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Vermelho.* A única questão sobre o texto que trata da relação intertextual vem acompanhada da definição de paródia:

No início do texto, o narrador dialoga com o leitor por meio da frase “Aposto que você adivinhou”. Em sua opinião, por que ele tem tanta certeza disso? Explique.

Por ter sido criado a partir de outro texto, dizemos que o conto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul é uma paródia. A paródia pode ser cômica, irônica ou crítica.

Assim, pouco aproveitou da relação intertextual entre os textos nas atividades de compreensão, mas a comparação entre os elementos em comum dos textos é sugerida, mais adiante, na parte de *Produção escrita*, na qual o aluno deve criar uma paródia de um conto de fadas.

Produção escrita
Anote no caderno

Paródia

Na **Leitura 1**, você leu uma paródia do conto “Chapeuzinho Vermelho” e pôde se divertir com uma história bem-humorada e criativa. Agora, você vai criar sua própria paródia. Antes, porém, você e seus colegas vão relembrar alguns elementos do conto “Chapeuzinho Vermelho” para compararem com a paródia “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”. Para isso, o professor vai ler para a turma uma versão do conto e, juntos, vocês deverão identificar os elementos que se aproximam e os que se diferenciam em relação aos dois textos.

Apresente aos alunos a versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, que se encontra nas **Orientações para o professor**, levantando com eles os elementos presentes no conto (personagens, tempo, lugar) e os da paródia, especificando quais se aproximam da versão original e quais se diferenciam. Leve-os a observar também outros elementos que foram incluídos na paródia e que não fazem parte do conto. Na versão de Flavio de Souza, a Chapeuzinho Vermelho mora com a mãe, o pai e a irmã. Na original, mora só com a mãe. O autor incorpora, além do pai e da irmã (Chapeuzinho Azul), dois outros personagens: a avó por parte de pai (Vó Gordá) e outro Lobo Mau. Na paródia, a Vó Gordá leva doces para a Chapeuzinho Azul, que estava doente, enquanto na história

Autor: Maurício de Souza. Ilustração: Flávio de Souza. Coleção particular. Foto: Shutterstock/Corbis/Liaison.

original é a Chapeuzinho Vermelho que leva comida para a vó materna que estava doente. Por fim, o desfecho das narrativas é diferente. Na paródia, o pai das Chapeuzinhos salva a Vó Gordá e a Chapeuzinho Azul do outro Lobo Mau, que acaba fugindo. Já na original, um caçador salva a Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha da barriga do Lobo.




Ilustração do século 19, representando uma cena do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Pensando na produção do texto

Você vai criar uma paródia de um conto de fadas, ou seja, recriá-lo de modo divertido, e assim produzir uma história com suas próprias ideias. Seu texto terá como objetivo divertir seus colegas e outros alunos da escola, na seção **Produção oral**. Para isso, dê asas à sua imaginação e mãos à obra. Você poderá demonstrar toda a sua criatividade contando sua história.

a) Primeiro, escolha um conto de fadas. Pode ser o conto “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “João e Maria”, “A Bela Adormecida”, “A Bela e a Fera”, “Rapunzel”, entre outros.

b) Escolha personagens e lugares que são típicos de contos de fadas para incluir na sua paródia.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ rei, rainha ▪ bruxa ▪ gigante ▪ criança ▪ príncipe, princesa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ animal falante ▪ objeto falante ▪ floresta ▪ bosque ▪ montanha encantada
--	--

c) Liste os nomes dos personagens do conto de fadas escolhido. Identifique entre eles: o protagonista (herói ou heroína), o antagonista (vilão ou vilã) e os personagens secundários.

Há outra atividade na sequência sobre paródia, mas trazendo outro elemento: a capa da HQ da Magali. O exercício diz ao aluno que se trata de uma paródia, já que o autor Maurício de Sousa alterou a versão original do texto, e pede para que ele identifique as mudanças nos acontecimentos da história .



Já no outro, o conceito de paródia aparece em uma atividade sobre substantivos, na qual são apresentados um quadro de Van Gogh e uma paródia com personagens da Turma da Mônica:

Observe os quadros a seguir. O primeiro é do pintor holandês Vicent van Gogh e intitula-se “O quarto do artista” (1888); o segundo é uma paródia, ou seja, uma imitação cômica, que Maurício de Sousa fez em homenagem àquele grande pintor e chama-se “O quarto do Chico Bento. Agora responda:

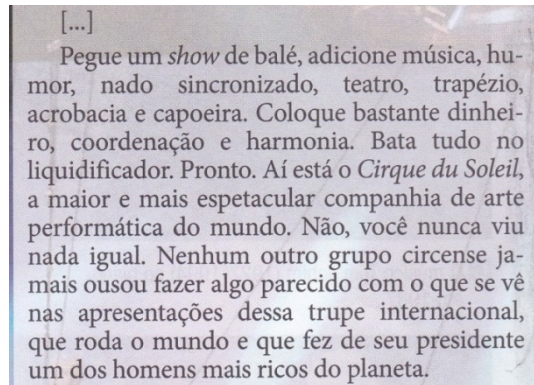
- *O que diferencia os dois quadros?*
- *Nomeie os objetos que aparecem nos dois quadros, empregando substantivos comuns e simples.*



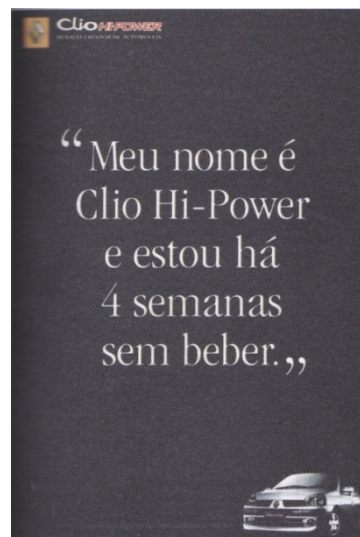
Apesar de a apresentação dos quadros ter como principal objetivo o estudo dos substantivos, não se ignorou um aspecto importante que relaciona as imagens, nem se distanciou do gênero central do capítulo: histórias em quadrinhos.

No que se refere à intergenericidade, apenas dois manuais, do 9º ano, reproduziram textos que se enquadram nesse tipo de intertextualidade: o primeiro é uma reportagem sobre o

“Cirque de Soleil”, que inicia com uma linguagem típica da receita. Uma das atividades pede para o aluno identificar o efeito de sentido que o emprego desse tipo de linguagem confere ao texto.



O segundo é um anúncio publicitário, cujo texto reproduz o discurso de alguém que luta contra o alcoolismo. Há apenas duas perguntas relacionadas a essa particularidade do anúncio – as outras são sobre verbos impessoais: *Por que o enunciado verbal está entre aspas?/ Esse enunciado revela uma apropriação parcial de um tipo de discurso que circula na sociedade. Qual é esse tipo de discurso?*



Entre os gêneros textuais, os contos maravilhosos foram os mais abordados nos livros ao tratar de intertextualidade, sobretudo quando retomados em histórias em quadrinhos. Um dos manuais, ao falar da origem desses contos, comenta que, publicados até hoje no mundo inteiro, *muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a*

criação de outras histórias. Além dos exemplos já citados no decorrer de nossa análise, destacamos uma atividade para o aluno comparar o conto “O Rei Sapo” e a sinopse do filme “A Princesa e o Sapo”, ambos reproduzidos no manual. Há também o trecho do livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, mas sem atividades sobre o diálogo entre os textos (o enunciado do exercício informa que a história é uma paródia do conto “Chapeuzinho Vermelho”, porém, a finalidade é trabalhar grau do substantivo). Atemo-nos às histórias em quadrinhos, encontramos uma atividade para o aluno identificar a que conto maravilhoso a tirinha abaixo faz referência e, depois, ir à biblioteca, ler e contar a história para os colegas:



Em apenas dois manuais encontramos atividades intertextuais com gênero não literário: provérbios e ditos populares (ambos de 6º ano). O primeiro comenta que a expressão *caso de poesia*, que compõe um conto de Carlos Drummond de Andrade, estudado no manual, se refere a outra expressão usada no dia a dia e pede para o aluno identificá-la (caso de polícia). Depois são apresentados provérbios recriados para que o aluno faça o mesmo: identifique a quais se relacionam (*Devagar nunca se chega; os últimos serão desclassificados; em terra de cego quem tem olho é caolho* etc), mas não se menciona a fonte. Poderia haver, também, uma atividade de criação, no caminho oposto: os alunos recriando certos ditados ou expressões.

No segundo manual, as atividades são equivalentes: aproveita-se o aparecimento do ditado “filho de peixe, peixinho é”, no conto “O sabiá e a girafa”, e se pede para o aluno explicar o significado da expressão. Em seguida, sugerem-se ditados populares para que o aluno escolha aquele que resumiria o final da história do conto. No texto também aparecem trocadilhos, portanto, há uma atividade para indicar a que provérbio ou expressão se referem: “desgosto não se discute”; “que eu nem te canto”; “o velho deitado”. Também não houve atividade de produção. Além dos provérbios, o livro também apresenta, em um capítulo no

qual se estuda o conto “A menina e as balas”, o que é dedicatória (somente nesse manual), citando a que compõe o livro da autora do conto (Georgina Martins) e destacando as relações intertextuais presentes:

Aos meninos e meninas perdidos, nesta Terra do Nunca às aves-sas, e que precocemente perdem a infância sem que nenhum Peter Pan, fada ou bruxa possa transformá-los em meninos de verdade.

Sentimos falta, entretanto, de melhor aproveitamento, nos livros didáticos analisados, de outros gêneros que usam a intertextualidade e com os quais lidamos no dia a dia, como os anúncios publicitários, charges, notícias etc.

Como já comentamos, um dos manuais de 6º ano reproduz integralmente o livro “Operação Risoto”. Além de oferecer uma aproximação com diferentes gêneros, a obra também é rica em relações intertextuais, que conferem humor à narrativa. Como já citado, há o emprego de frases feitas e provérbios no horóscopo (*Libra: evite assobiar e chupar cana ao mesmo tempo ...*). A autora também emprega jogos de palavras (*a atriz Xerox Tone, no lugar de Sharon Stone; Ratoreide, em vez de Gatorade; funcionário do mês: O Guarda Napo etc.*) e cria paródias de alguns gêneros textuais, como os anúncios publicitários e a seção de fofocas do jornal:

CHIQUE & CHILIQUE

A Bruxa Zelda está ausente de Piririca da Serra. Viajou para a III Festa Secreta das Bruxas, em Bruxelas.

...

O Professor Boris viajou a Toró, onde representa Piririca em um Congresso de Ciências Especulativas Pós-Modernas.

...

Dona Assunta Sotto continua sua pesquisa para a obtenção de leite condensado direto da vaca. Seu trabalho desenvolve-se na Fazenda Boi Sonso, no quilômetro 6 da Estrada Piririca-Borogodó.

...

No próximo dia 21, haverá a tradicional festa à fantasia no Clube de Piririca. A convidada especial será a famosa atriz, Xerox Tone, da cidade de Roliúde.

BANGUELITO

A revolucionária pasta de dente com gostinho diferente. Nos sabores: rapadura, jiló e o novíssimo supersabor dobradinha.



RATOREIDE



Está com sede? Tome ratoreide. Sabores picles, pizza e alho-poró. Tão gostoso que dá dó.

NÃO PERCA – PAPELÃO NA PROMOÇÃO

Passena papelaria Papelão, compre uma caneta por R\$ 200,00 e leve um videogame de brinde.

Como o manual não apresenta aos alunos atividades nem comentários sobre a obra, é preciso que o professor os estimule a perceberem os recursos empregados, por meio das propostas apresentadas no manual do professor, ou da leitura junto aos alunos. Sabemos não ser a proposta do livro didático, porém seria interessante que as atividades estivessem disponíveis aos estudantes, para que eles exercitassem a compreensão do texto mesmo que o professor não trabalhasse o livro da forma sugerida pelo manual.

Diante das observações dos livros didáticos selecionados, concluímos que pouca atenção recebe a intertextualidade no processo de compreensão. Embora tenhamos visto atividades produtivas em relação a este fator de textualidade, ainda é pouco, tendo em vista a pluralidade de gêneros que fazem uso deste recurso, muitas vezes encontrado nos próprios textos dos manuais, mas ignorado nos exercícios. Além disso, há pouquíssimas atividades de produção escrita que estimulem os alunos a criar diálogo entre textos.

8 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A escrita é uma invenção permanente do mundo
e a leitura é uma reinvenção.

Marsusch

Ao analisar os livros didáticos, notamos a presença de textos que possibilitam um trabalho produtivo das relações intertextuais; entretanto, nem todas as obras exploram esse potencial dos textos, muitas vezes, deixando passar despercebida a intertextualidade.

Propomos aqui atividades baseadas em alguns desses textos e de outros, a fim de apresentar formas de abordagem da intertextualidade em sala de aula. O trabalho pode ser feito por meio de atividades pré-textuais (atividades de motivação, relacionando o texto a outras linguagens), textuais (análise do texto em si), e pós-textuais (continuação da análise por meio de outras linguagens, motivando outras leituras).

- **Atividades a partir de textos oriundos dos livros didáticos analisados**

a) Texto: Tirinha do Hagar



Motivar os alunos a listarem os contos maravilhosos que eles conhecem.

Após ler a tirinha, identificar qual conto é retomado (tendo, como resposta, Cinderela), enumerando os elementos que levaram a tal conclusão.

Como produção escrita, dar continuidade à última fala de Hagar (cuja interrupção é indicada pelas reticências). Desse modo, o aluno contaria a história na perspectiva de Hagar, definindo, anteriormente, de que modo ele participaria da história.

b) Texto: conto "Chapeuzinho Azul", de Flávio Souza (em anexo)

UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO AZUL

Aposto que você adivinhou que essa menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Azul era irmã daquela outra menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Vermelho.

As duas meninas ganharam seus chapeuzinhos no mesmo dia. Foi no Dia da Criança de mil, seiscentos e me esqueci. Elas gostaram tanto de ganhar seus chapeuzinhos que até se esqueceram de ficar bravas porque não tinham ganhado as bonecas que tanto queriam.

Esses chapeuzinhos na verdade eram duas capinhas com capuz, mas todo mundo conhece a história da menina que ganhou a roupinha vermelha como “Chapeuzinho Vermelho”, então vamos fingir que as capinhas com capuz eram chapeuzinhos, está bem?

Naquele dia em que a menina do chapeuzinho vermelho saiu de casa para levar doces para a vovozinha que estava doente e se encontrou com o lobo etc. e tal, a irmã dela ficou em casa. Ela passou o dia todo no quarto porque estava com gripe.

Ninguém nunca ouviu falar na Chapeuzinho Azul porque ela nunca teve um dia tão agitado como o da irmã dela. Ninguém nunca ouviu falar também do pai das duas meninas porque quando a Chapeuzinho Vermelho foi pela estrada afora bem sozinha, o pai dela estava na cidade, que ficava não muito ali por perto. Ele saía de casa todo dia bem cedinho e só voltava de noite. Porque trabalhava, junto com muitos outros homens, na construção de uma ponte que estava sendo feita sobre um grande rio.

Ninguém nunca ficou sabendo também que a Chapeuzinho Vermelho tinha uma outra avó. Isso é fácil de imaginar, porque afinal as crianças geralmente têm duas avós, a mãe da mãe e a mãe do pai. Essa outra avó era mãe do pai. Aquela que quase virou comida de lobo era a mãe da mãe.

Essa outra avó das Chapeuzinhos se chamava Iolanda, mas todo mundo a chamava de Vó Gorda, você pode imaginar por quê, né?! Mas, ela não se importava com esse apelido, e até achava graça. Então, a Vó Gorda saiu lá da casinha dela com uma cestinha de doces para levar para a Chapeuzinho Azul que, como eu já contei, estava gripada, coitadinha.

No caminho para a casa da netinha, a avó se encontrou com um lobo. Um lobo tão Lobo Mau quanto aquele que enganou a Chapeuzinho Vermelho. E esse outro Lobo Mau tentou enganar a Vó Gorda, dizendo para ela ir pelo caminho da floresta. Mas como ela não era boba, foi pelo caminho mais curto e chegou antes do Lobo Mau. E quando ele chegou pronto para comer a Chapeuzinho Azul e a avó dela, deu de cara com o pai das meninas, que já tinha voltado do trabalho. Ele estava esperando pelo lobo na frente da casa com sua espingarda em punho. Lá dentro a Chapeuzinho Azul, a mãe dela e a Vó Gorda espriavam pela janela e riam.

O lobo, que era tão Lobo Mau quanto o outro, mas também tão esperto quanto a Vó Gorda, quando viu a espingarda, deu um tchauzinho de longe e deu no pé. Na noite desse mesmo dia, a Chapeuzinho Vermelho chegou acompanhada pelo caçador e contou sua aventura. Foi por isso que os pais das meninas nunca mais deixaram as duas andarem sozinhas pela floresta. Depois do jantar, as duas irmãs pediram para comer os doces que a Vó Gorda tinha trazido em sua cestinha. Mas ela deu uma gargalhada e confessou que tinha ficado com fome no caminho e foi beliscando, beliscando, beliscando e, quando chegou, a cesta já estava vazia.

(De Flávio de Souza, livro: Que história é essa? 2. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2000)

Como atividade pré-textual, apresentar aos alunos as imagens e canção abaixo, os



quais devem indicar qual conto maravilhoso foi retomado.

Anda devagar, Chapeuzinho, para o lobo poder te pegar

Era uma vez uma mocinha que calçou um sapato Claudina e foi visitar a vovozinha. Muitos lobos-mau apareceram pelo caminho. Mas apareceu também um lobo bonzinho. Eles se viram, se gostaram e se casaram. E foram felizes para sempre...



*"Pela estrada afora, eu vou bem sozinha
Levar esses doces para a vovozinha
A estrada é longa, o caminho é deserto
E o lobo mau passeia aqui por perto
Mas à tardinha, ao sol poente
Junto à mamãezinha dormirei contente"*

Após a leitura do conto, que também faz referência à história da Chapeuzinho Vermelho, destacar as personagens que aparecem em ambas as histórias e as que só existem no conto de Flávio Souza. Identificar também o momento em que a história da Chapeuzinho Azul inverte os fatos ocorridos na de Chapeuzinho Vermelho.

Indicar o trecho do conto que faz referência à canção de Braguinha (citada na página anterior).

Analisar a propaganda apresentada antes da leitura do conto, observando se o tipo de linguagem empregado é típico do gênero.

Criar uma propaganda de determinado produto utilizando a linguagem de um conto maravilhoso de escolha do aluno, podendo apresentar outros exemplos e discutindo de que modo a linguagem dos contos adaptada contribui para persuadir o consumidor:



c) Texto: "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque

Apresentar aos alunos ilustrações da personagem Chapeuzinho Amarelo, de Ziraldo, e comparar com uma imagem tradicional da Chapeuzinho Vermelho, a fim de observar se há semelhanças.



A partir de uma conversa sobre medo, um dos temas da narrativa, fazer uma lista no quadro com os nomes dos medos relatados pelos alunos.

Após a leitura do texto, levantar hipóteses sobre a escolha do adjetivo “amarelo” para compor o nome da personagem, levando a pensar no significado da palavra “amarelar”.

Comparar o final das duas histórias em relação ao lobo: de que forma ele é derrotado em cada história?

Com base no jogo de palavras empregado no texto por meio da mudança da posição das sílabas – o que ajuda a menina a vencer seus medos – (*bolo* em vez de *lobo*, *gãodra* no lugar de *dragão*, *xabru* em vez de *bruxa* etc.), os alunos farão o mesmo com as palavras citadas no quadro no início das atividades.

d) Texto: História em quadrinhos do Recruta Zero



Motivar os alunos a listar frases feitas e provérbios sobre o tema beleza ("quem ama o feio, bonito lhe parece", "a beleza está nos olhos de quem vê" etc.), discutindo sobre seus significados, se eles concordam com as ideias.

Após a leitura, identificar se as frases que aparecem na HQ já haviam sido mencionadas.

Justificar o emprego das aspas, pensando de onde foram tiradas as frases, qual a autoria, já que se trata de citações.

Apresentar aos alunos o conceito de senso comum, refletindo sobre seu emprego como forma de argumentação, como na tirinha.

- **Atividades com demais textos**

Devido à necessidade de trabalhar outros gêneros e a intertextualidade intergenérica, selecionamos outros textos que não compunham os livros didáticos analisados.

a) Texto: Poema “Paraíso”, de José Paulo Paes

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?*

*Se este rio fosse meu,
Eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte
Que os peixes moram aqui.*

*Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria o paraíso
De bichos, plantas e crianças.*

Apresentar aos alunos um breve comentário sobre as cantigas de roda, motivando-os a enumerar quais eles conhecem.

Após a leitura do poema, questionar a que cantiga o texto remete, tendo como resposta “Se essa rua fosse minha”:

*Se essa rua fosse minha
Eu mandava ladrilhar
Com pedrinha de brilhantes
Para o meu amor passar.*

Levar os alunos a identificar quais elementos do texto os conduziram a essa conclusão. Em seguida, interrogar se a intenção do eu poético da cantiga é a mesma presente no poema de José Paulo Paes, justificando a resposta.

Pedir para os alunos produzirem um texto a partir de alguma das cantigas que eles enumeraram, abordando o mesmo tema do poema “Paraíso”: a preservação do meio ambiente.

Outra possibilidade é a criação de uma nova estrofe nos moldes do poema.

A seguir, apresentamos algumas produções dessa atividade, realizada em uma turma de 6º ano:

*Se essa escola fosse minha
Eu mandava arrumar,
Ajeitar mesas e cadeiras
Para o aluno estudar.*
(Larissa)

*Se o Rio fosse meu
Ficaria sempre limpo
Para as pessoas se divertirem
E pra tudo ficar mais bonito.*
(Sara)

*Se esse quintal fosse meu
Eu mandava limpar
Pra ninguém ficar doente
E com menos mosquito ficar.*
(Roberto)

b) Texto: “Que Lambança!”, de Ana Maria Machado.

Que Lambança!

*Henrique foi com Isadora
brincar na casa da avó,
coisa bem mais divertida
do que ir no Tororó.*

[...]

*Ganharam manga para o lanche.
Comem bolo, chocolate.
Em seguida estão lá fora,
Pirulito que bate-bate.
– Vou subir na goiabeira.
– E eu vou comer amora.
Fazem zig-zig-zá
O Henrique e a Isadora.*

[...]

*Plantam semente na terra.
Molham grama com a mangueira.
Dona Chica admirou-se
quando viu tanta sujeira.*

*– Oi, oi, oi que cara preta,
Nem parece de criança
Mostre aqui o seu pezinho...
Quanta lama, que lambança!*

[...]

Apresentar aos alunos um breve comentário sobre as cantigas infantis, motivando-os a enumerar quais eles conhecem.

Dividir a turma em grupos, distribuindo a tarefa de reproduzir por escrito algumas das cantigas mencionadas. Em seguida, os alunos lerão seus registros, a fim de comparar se há variações de uma mesma cantiga quanto ao vocabulário, estrutura etc.

Leitura do texto (como se trata de um livro, os trechos acima podem ser apresentados por escrito aos alunos, contudo, deve-se ler a obra na íntegra em sala de aula, no caso dos alunos sem acesso ao livro).

Os alunos indicam os trechos que remetem às cantigas infantis, observando que cada estrofe dialoga com uma cantiga diferente.

Elaborar uma estrofe, imaginando mais um momento divertido da visita das crianças à avó, sem se esquecer de retomar alguma cantiga, podendo, para isso, consultar as selecionadas no início.

Estas atividades também foram realizadas em uma turma de 6º ano. Vejamos alguns dos resultados:

*Isadora desceu da árvore
depois que viu um lindo balão.
Cai, cai, balão, não cai
Mas que grande confusão!*

(Bernardo, Isabella, Nayara e Sheyna)

*Isadora jogava Caxangá
Antes estava estudando
Depois de tanto estudar
Eles continuaram brincando.*

(Kaylane e Renato)

*Henrique quase atirou o pau no gato
E o gato de susto pulou
Henrique pediu desculpas
O gatinho, grato, até miou!*

(Ana Carolina, Eduardo, Mayara e Suzane)

c) **Texto: Tirinhas da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa**



Comentar com os alunos sobre o papel dos contos de fadas de entreter crianças, sobretudo antes de dormir. Motivá-los a falarem sobre as histórias que escutavam dos adultos, comparando as respostas.

Identificar, na tirinha, o gênero dos textos lidos para as crianças, justificando o emprego do último (a receita para a Magali).

Apresentar mais uma tirinha da Magali que também usa os contos maravilhosos para reforçar o perfil de comilona da personagem.

Pedir para os alunos criarem uma pequena narrativa, tendo em vista o gênero conto de fadas, imaginando como a história a seguir continuaria depois de a personagem comer feijões mágicos.



d) **Texto: Propaganda que compõe uma embalagem de produto para cabelos**



Questionar os alunos sobre qual texto serviu de base para a construção desse, levando-os a identificarem os segmentos que fazem clara referência à oração *Pai Nosso*.

Comparar a linguagem de ambos os textos: a oração original e o da embalagem.

Por fim, os alunos produzem uma propaganda por meio da paródia de algum texto de sua escolha.

Apresentar aos alunos o texto poético “Ave Alegria”, de Sylvia Orthof, como mais um exemplo de gênero construído com base em outro, também religioso.

*Ave alegria,
cheia de graça,
o amor é contigo,
bendita é a risada
e a gargalhada!
Salve a justiça
e a liberdade!
Salve a verdade,
a delicadeza
e o pão sobre a mesa!
Abaixo a tristeza!
Ave alegria!*

É importante destacar que Marcuschi (2008) considera “embalagem” um suporte (e não um gênero textual), tendo em vista a sua composição de vários gêneros. Uma embalagem de produtos comestíveis, por exemplo, muitas vezes traz uma receita. No caso acima, consideramos se tratar de uma propaganda no rótulo, pois é uma forma de atrair o consumidor, porém, sem apresentar informações relevantes sobre o produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feliz de quem entende que é preciso
mudar muito para ser sempre o mesmo.

Dom Helder Câmara

Leitura e escrita são atos sociais por meio dos quais se estabelece a interação entre indivíduos. O texto é, portanto, a manifestação linguística dessa interação, cujo sentido se constitui por fatores pragmáticos, linguísticos, cognitivos e sociais. Tradicionalmente, entretanto, o trabalho com o texto na escola prioriza um estudo voltado para seus aspectos estruturais, deixando leitura e compreensão em segundo plano. O texto acaba se tornando, então, mero pretexto para a realização de exercícios gramaticais.

Mesmo nas atividades que visam à interpretação, deixa-se muito a desejar, com questões que se limitam à busca de respostas praticamente prontas, sem estimular o aluno a inferir os sentidos do texto e as intenções do autor. Isso é resultado de uma concepção equivocada sobre a natureza do texto e da leitura. Como consequência, formam-se leitores pouco competentes, acarretando muitas vezes o fracasso não só na vida escolar, mas na sua formação como leitor dentro de uma sociedade que muito valoriza a escrita.

É papel da escola desenvolver no aluno competências para ler e escrever textos com relevância, consistência e adequação. Cabe ao professor realizar um trabalho que trate o texto como um todo significativo, apresentando ao aluno as diversas estratégias de leitura por meio do reconhecimento dos aspectos cognitivos que envolvem tal atividade. Além disso, devem-se definir objetivos para o ato de ler, para que o trabalho com o texto se aproxime das situações reais, com funções comunicativas. O mesmo se faz em relação à produção, incentivando os alunos a escreverem textos socialmente relevantes.

As novas orientações pedagógicas destacam a importância de centralizar as aulas de português no texto, sobretudo no que diz respeito aos gêneros textuais e aos aspectos relevantes para a sua constituição – como a intertextualidade –, o que refletiu na reformulação das atividades de compreensão dos livros didáticos, principal fonte de textos de que dispõe o professor.

Apesar das mudanças no estudo do texto nestes manuais, é preciso observar se a abordagem vem-se realizando de modo satisfatório. Diante disso, selecionamos e analisamos livros de português de 6º e 9º anos do ensino fundamental, a fim de verificar se as atividades realmente levam o aluno a uma leitura eficiente, em especial no que se refere à intertextualidade.

Observamos que os livros didáticos, seguindo as orientações dos PCN, inseriram os gêneros textuais nas aulas de português, constituindo o eixo norteador da organização dos conteúdos das coleções; no entanto, percebemos, em alguns manuais, uma ampla variedade de gêneros, mas uma abordagem restrita de suas características. A proposta, porém, não é simplesmente acrescentá-los ao manual, denominando-os e fazendo exercícios de interpretação com base neles, mas explorar sua forma composicional, o propósito comunicativo, o conteúdo, o contexto situacional em que se inserem etc.

O estudo dos gêneros textuais oferece a oportunidade de o aluno lidar com a língua em seus diversos usos. Além disso, contribui para a abordagem dos fatores de textualidade, como a intertextualidade, relacionando textos que pertencem a um mesmo gênero. Assim, o aluno analisa os elementos que são retomados em diferentes textos. Quanto mais gêneros trabalhados, maiores as possibilidades de pôr o aluno em contato com relações intertextuais.

Quanto à interpretação, ainda encontramos exercícios que não levam a um nível mais profundo de compreensão, não estimulam o aluno a uma leitura analítica. Muitos aspectos fundamentais do texto passam despercebidos, inclusive as relações intertextuais. Normalmente isso acontece quando se apresentam textos – muitas vezes fragmentados – com o propósito de explorar somente algum conteúdo gramatical.

Embora os livros didáticos enfatizem a importância do estudo da intertextualidade no manual do professor, não disponibilizam muitos textos que estabeleçam tais relações. Mesmo quando os apresentam, poucas atividades exploram o fenômeno efetivamente, já que muitas obras se limitam a um tratamento superficial, ou não o menciona nos exercícios.

O tipo de intertextualidade que prevalece nos manuais é o diálogo entre os textos por meio do tema, servindo de organização das unidades das coleções. Quanto às relações em que se identifica um intertexto, a paráfrase e a paródia são os mais abordados – este último de forma mais consistente, com definição do termo e atividades de produção escrita. Já a citação, forma de intertextualidade bastante recorrente, quase não é comentada, nem mesmo relacionando a outros conteúdos, como pontuação (uso das aspas) e argumento de autoridade (ao estudar dissertação argumentativa).

Concluimos que os livros didáticos ainda não disponibilizam espaço significativo para o estudo da intertextualidade, embora seja um fator de grande destaque nos recentes estudos da linguística do texto. É necessário, portanto, que os manuais ofereçam ao professor um material rico em intertextos, inclusive exemplares de intertextualidade intergenérica, pouco vista nos manuais.

Diante disso, propusemos algumas atividades que contemplam as relações intertextuais, mostrando, assim, a importância de levar em consideração a intertextualidade no processo de compreensão, já que este é um aspecto primordial para inferir as relações de sentido. Muitos dos textos que serviram de ponto de partida para tal estudo foram retirados dos manuais analisados, o que reforça a pouca atenção dada a este fator nas atividades das coleções.

A intertextualidade deve ocupar seu devido lugar nas aulas de português para que o aluno seja capaz de reconhecer a existência de uma relação dos textos entre si e entre o que está fora deles, incentivando-os a recorrer a seus conhecimentos prévios. Para isso, é fundamental que o professor propicie às atividades de leitura e produção o tempo merecido, que é o verdadeiro estudo de linguagem. Assim, os alunos aprenderão não só a ler textos escritos, mas também a ler o mundo.

Como não é possível a comunicação verbal sem textos, seu estudo, tendo em vista os mais variados gêneros e suas particularidades quanto à construção de sentido e à produção, devem ser o centro das aulas de português. É a partir deles que se chegará a outros pontos essenciais no estudo da língua. Trata-se de aspectos que não se limitam aos muros da escola, mas faz parte do dia a dia, nas nossas práticas comunicativas. É por meio do estudo dos aspectos de leitura e de escrita que os alunos dominarão os textos de forma produtiva, o que refletirá não só em suas notas do boletim, mas na sua prática como cidadão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. *Lutar com as palavras*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1979).
- CARVALHO, Sérgio W. de Souza; Luiz M. de. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CERVEIRA, Marília; SOUSA, Maria. Intergenericidade em anúncios publicitários. LEURQUIN, E. V. L. F.; BEZERRA, J. R. M.; SOARES M. E. (Org.). In: *Gênero, ensino e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- COSTA VAL. Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FIORIN, J. L. Teoria do texto e ensino. In: Valente, A. (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- GERALDI, João W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2001.
- HENRIQUES, Cláudio C.; PEREIRA, M. Teresa G. *Língua e transdisciplinariade: rumos, conexões, sentido*. São Paulo: Contexto, 2002.
- JENNY, Laurent. et al. *Intertextualidades*. Coimbra: Livraria Almedina. 1979.
- KARWOSKI, Acir et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KLEIMAN. Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.
- KLEIMAN. Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, Luis Paulo M. *Reflexões sobre aprendizagem de línguas*. [adaptado da Proposta Reorientação Curricular L. E./ SEEC-RJ. 2005]

MARCUSCHI, Luís Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, v. 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN et al. *Leitura: perspectiva interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria Fundamental de Educação, 2000.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Z. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PAULIUKONIS, M. A. L. Alternativas para a solução da crise da leitura à luz da gramática textual. *Revista Letra*, Rio de Janeiro, v.4, p. 148-154, 1993.

_____. O texto como objeto de estudo das aulas de português. In: VIEIRA, Silvia R. ; BRANDÃO, Silva F. (Org.). *Morfossintaxe e ensino do português: reflexões e propostas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____; SANTOS, Leonor W. dos (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino da língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, M. Aparecida L. ; GAVAZZI S. (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SILVA, Márcia C. *Leitura, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

SOUZA, Luiz Marques de; BERTHIER, L. O. A crise da leitura e o ensino de português. In: *Revista Letra*, Rio de Janeiro, v. 4. p. 125-136, 1993.

UCHÔA, Carlos E. Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna. *Revista Confluência*. Rio de Janeiro, 2000. Liceu Literário Português.

VALENTE, André. Intertextualidade: aspecto de textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, C.; ORLANDI, E., OTONI, P. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997

ZILBERMAN, Regina ; SILVA, Ezequiel T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIVROS DIDÁTICOS:

ALVES, Rosimeire ; BRUGNEROTTO. *Vontade de saber português*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

_____. *Vontade de saber português*, 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

BORGATO, Ana T., BERTIN, Terezinha ; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: Português*. 6º ano. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Projeto Teláris: Português*, 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português linguagens*, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. *Português linguagens*, 9º ano. 7. ed. São Paulo: Ática, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, 6º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.