



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS**

**INTERTEXTUALIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS  
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2023**

ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS

INTERTEXTUALIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M825i Morais, Adriana Negreiros de Almeida.

Intertextualidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino fundamental / Adriana Negreiros de Almeida Morais. – 2023.

199 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

1. Intertextualidade. 2. Livros didáticos. 3. Funções discursivas. I. Título.

CDD 410

---

ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS

INTERTEXTUALIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Linguística da Universidade  
Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), como parte  
dos requisitos para obtenção do título de Doutor  
em Linguística. Área de concentração:  
Linguística.

Aprovada em: 14/09/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarete Fernandes de Sousa (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Maria Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Selma Monteiro Plantin

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aurea Suely Zavam

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a Deus, por iluminar o meu caminho durante esta caminhada; aos meus pais, Francisco José e Socorro, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida; ao meu esposo, Ernande Eugenio, por sempre acreditar em mim; as minhas filhas, Lilian e Lívia, minha razão de viver; aos meus irmãos, Rosana, Cleonilda, José Clodes, Alessandra e Andréa, por serem os melhores amigos do mundo; e a minha orientadora/mãe acadêmica, Margarete Fernandes, que ao longo dessa jornada tanto me ajudou e me apoiou.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, inicialmente, dedico o meu agradecimento maior, por ter me concedido saúde e força para superar todas as dificuldades, dando-me a oportunidade de sonhar e de conquistar o conhecimento adquirido neste curso de Doutorado.

Aos meus pais, Francisco José e Socorro, pelo amor, pelo incentivo, pelas orações em meu favor e pelo apoio incondicional, sendo também os caminhantes nesta empreitada. Meu obrigada por sempre estarem ao meu lado!

Ao meu esposo Ernande Eugenio, por acreditar em mim e ser tão importante na minha vida. Agradeço o amor, o carinho, a amizade e o apoio depositados, além da companhia por todos esses anos.

As minha filhas, Lilian e Lívia, minha razão de viver, por todo o amor dedicado diariamente a mim. Obrigada por serem luz na minha vida. Possa eu sempre ser motivo do orgulho de vocês.

Aos meus irmãos, Rosana, Cleonilda, José Clodes, Alessandra e Andréa, que sempre me incentivaram “a correr atrás” dos meus objetivos, sendo, além de irmãos, os melhores amigos do mundo. Sou imensamente grata a Deus e aos nossos pais por ter vocês em minha vida.

Aos meus sobrinhos, Netinho, Luana, Nicole, Maria Eduarda, Maria Sofia, Maria Júlia e Artur, por me proporcionarem risos em momentos felizes e tensos, fazendo-me sentir, sempre, tão amada e tão querida.

Ao meu avô Justo (*in memoriam*) e as minhas avós Maria Rosa e Nazaré Campelo, por todo o amor e carinho dedicado a mim ao longo de minha vida, inculcando valores sem os quais jamais teria me tornado quem eu sou, buscando, de fato, todos os dias, ser mais humana e sensível às necessidades dos outros.

À minha orientadora e exemplo profissional, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarete Fernandes, a quem também chamo, carinhosamente, de mãe acadêmica, pelo amor, amizade, paciência, apoio, dedicação e incentivos dados, mesmo em momentos de correria. Agradeço, imensamente, por toda a paciência ao longo dos últimos anos, e por sempre ter respeitado as minhas dificuldades. É a senhora, professora, a responsável por eu estar aqui, hoje, realizando o meu sonho de me tornar doutora em Linguística. A senhora, minha eterna orientadora, os meus mais sinceros agradecimentos!

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aurea Suely Zavam, pelo carinho, dedicação, solicitude e solidariedade perante as minhas dificuldades. Agradeço muito as palavras sempre tão sábias dirigidas a mim, para a melhoria do meu trabalho, na qualificação do projeto desta pesquisa e neste momento de defesa de tese. Saiba que a senhora é um grande exemplo de profissional a ser seguido.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemeire Selma Monteiro Plantin, pela atenção, carinho e incentivo determinantes durante o meu curso de doutorado. Muito obrigada por acreditar em mim e por todas as valiosas observações nas qualificações deste estudo e por estar mais uma vez presente nesta fase final. O apoio da senhora foi determinante e marcaram a diferença. Gratidão, professora Rose!

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura, que foi/é de grande importância nesta fase da minha vida, que me incentivou de forma carinhosa e atenciosa sempre que necessário, me oportunizando momentos de estudo, escrita e dedicação, mesmo em meio a correria, com amor, agradeço. A senhora é mais do que uma professora, é um ser humano afetuoso, iluminado e generoso.

Aos professores Carla Maria Cunha e Kennedy Cabral Nobre, por aceitarem o convite de participação na minha banca. Muito obrigada pela leitura cuidadosa e pelos significantes apontamentos para o aprimoramento deste estudo.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, o meu muito obrigada por transmitirem com amor e sabedoria os seus conhecimentos, engrandecendo a minha carreira acadêmica e profissional.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo apoio e prontidão em atender às minhas necessidades durante esta jornada, mesmo nas altas demandas.

Aos meus amigos que se fizeram presentes com suas palavras confortantes de apoio e de incentivo para a realização e o sucesso deste trabalho. Um agradecimento especial às amigas Elenilda, Joyce Mara e Liliana Viana.

Aos meus alunos, pela atenção que sempre dedicaram as minhas aulas, estimulando-me a sempre buscar algo novo.

A todos os colegas da Pós-Graduação, pelas palavras amigas nas horas difíceis, pelo auxílio nos trabalhos e dificuldades e, principalmente, por estarem comigo nesta caminhada tornando-a mais fácil e agradável.

A Universidade Federal do Ceará que possibilitou a oportunidade que hoje vislumbro, eivada pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e minha formação profissional. Para todas estas pessoas e outras que, por lapso ou por limite de escrita, não foram especificamente referidas, simplesmente vos digo: muito obrigada!!!

“O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). **Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha**, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo.”  
(VOLÓCHINOV, 2016, p. 162, grifo nosso).

## RESUMO

Em nossas práticas comunicativas, a intertextualidade aparece como um recurso constitutivo do texto, visto que sempre um texto se estabelece a partir de um outro anterior com o qual, de alguma forma, se relaciona. Dessa forma, é relevante estudar as relações estabelecidas entre os textos nas atividades presentes nos livros didáticos. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as abordagens teóricas, os tipos e as funções discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, considerando a forma de abordagem que lhe é dispensada por esses livros. Para tanto, segui a perspectiva teórica da Linguística Textual, que discute os pressupostos da intertextualidade, recurso linguístico importante para o enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa. Nesse âmbito, a minha pesquisa é descritiva e qualitativa e segue o método indutivo, uma vez que observei as peculiaridades da abordagem das teorias da intertextualidade presentes nos livros didáticos a partir de constatações particulares acerca da presença da intertextualidade nos gêneros discursivos e da análise dos aspectos inerentes ao fenômeno. Os dados gerais metodológicos foram analisados à luz das concepções teóricas de Piègay-Gros (1996), Koch; Bentes e Cavalcante (2008); Koch e Elias (2014); e Cavalcante (2011) sobre o conceito e as tipificações de intertextualidade. Também me guiei pelas orientações da BNCC (2020), para a análise do *corpus*, que se compõe de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa. Cada coleção é composta por quatro livros, um para cada série que compõe o Ensino Fundamental Anos Finais. Nestes livros, destaquei e analisei 18 atividades que tratam da intertextualidade nas seções de leitura. A escolha dessas coleções se justifica pelos seguintes critérios: a) ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, de escolas públicas e particulares de Fortaleza; e b) cumprir com as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – e do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Constatei, por meio da análise, que alguns livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais analisados adotam um tratamento essencialmente superficial no tocante ao trabalho com as teorias da intertextualidade nas atividades das seções de leitura, e, algumas vezes, tratam do fenômeno sem trabalhar, diretamente, suas teorias ou trabalhá-las de forma vaga. Dessa forma, ainda há manuais didáticos que desconsideram, parcialmente, os critérios para a formação de um leitor proficiente, pois uma leitura bem sucedida contribui para que o aluno conheça as possibilidades

de construção de sentidos dos textos, identificando os recursos textuais existentes e os intertextos participantes da atividade de interação.

**Palavras-chave:** Intertextualidade. Livros didáticos. Funções discursivas.

## ABSTRACT

In our communicative practices, intertextuality appears as a constitutive resource of the text, since a text is always established based on a previous one with which, in some way, it is related. Therefore, it is relevant to study the relationships established between texts in the activities present in textbooks. Therefore, this research has the general objective of analyzing the theoretical approaches, types and discursive functions of intertextuality in Portuguese Language textbooks for Elementary School Final Years, considering the form of approach that these books provide. To this end, I followed the theoretical perspective of Textual Linguistics, which discusses the assumptions of intertextuality, an important linguistic resource for enriching Portuguese language classes. In this context, my research is descriptive and qualitative and follows the inductive method, since I observed the peculiarities of the approach to theories of intertextuality present in textbooks based on particular findings about the presence of intertextuality in discursive genres and the analysis of aspects inherent to the phenomenon. The general methodological data were analyzed in light of the theoretical conceptions of Piègay-Gros (1996), Koch; Bentes and Cavalcante (2008); Koch and Elias (2014); and Cavalcante (2011) on the concept and typifications of intertextuality. I was also guided by the BNCC (2020) guidelines for analyzing the corpus, which is made up of two collections of Portuguese language textbooks. Each collection consists of four books, one for each grade that makes up Elementary School Final Years. In these books, I highlighted and analyzed 18 activities that deal with intertextuality in the reading sections. The choice of these collections is justified by the following criteria: a) to be used in the teaching of the Portuguese Language for Elementary School Final Years, in public and private schools in Fortaleza; and b) comply with the requirements of the National Common Curricular Base (BNCC) – which dialogues with curricular documents and guidelines produced in recent decades, such as the National Curricular Parameters (PCN) – and the guide of the National Textbook Program (PNLD). I found, through analysis, that some Elementary School Final Years textbooks analyzed adopt an essentially superficial treatment regarding the work with theories of intertextuality in the activities of the reading sections, and, sometimes, they deal with the phenomenon without working directly, their theories or work on them in a vague way. Thus, there are still teaching manuals that partially disregard the criteria for the formation of a proficient reader, as successful reading helps the student to understand the possibilities of constructing meaning in texts, identifying existing textual resources and intertexts. participants in the interaction activity.

**Keywords:** Intertextuality. Didactic books. Discursive functions.

## RÉSUMÉ

Dans nos pratiques communicatives, l'intertextualité apparaît comme une ressource constitutive du texte, puisqu'un texte est toujours établi à partir d'un texte antérieur avec lequel, d'une manière ou d'une autre, il est en relation. Il est donc pertinent d'étudier les relations établies entre les textes dans les activités présentes dans les manuels scolaires. Par conséquent, cette recherche a pour objectif général d'analyser les approches théoriques, les types et les fonctions discursives de l'intertextualité dans les manuels de langue portugaise pour les années terminales de l'école primaire, en considérant la forme d'approche que ces livres proposent. À cette fin, j'ai suivi la perspective théorique de la linguistique textuelle, qui discute des hypothèses d'intertextualité, une ressource linguistique importante pour enrichir les cours de langue portugaise. Dans ce contexte, ma recherche est descriptive et qualitative et suit la méthode inductive, puisque j'ai observé les particularités de l'approche des théories de l'intertextualité présentes dans les manuels scolaires en s'appuyant sur des constatations particulières sur la présence de l'intertextualité dans les genres discursifs et sur l'analyse des aspects inhérents à le phénomène. Les données méthodologiques générales ont été analysées à la lumière des conceptions théoriques de Piègay-Gros (1996), Koch ; Bentes et Cavalcante (2008) ; Koch et Elias (2014) ; et Cavalcante (2011) sur le concept et les typifications de l'intertextualité. J'ai également été guidé par les lignes directrices du BNCC (2020) pour analyser le corpus, composé de deux collections de manuels de langue portugaise. Chaque collection se compose de quatre livres, un pour chaque année qui constitue les dernières années de l'école élémentaire. Dans ces livres, j'ai mis en évidence et analysé 18 activités qui traitent de l'intertextualité dans les sections de lecture. Le choix de ces collections est justifié par les critères suivants : a) être utilisées dans l'enseignement de la langue portugaise pour les années terminales de l'école primaire, dans les écoles publiques et privées de Fortaleza ; et b) se conformer aux exigences de la Base Curriculaire Nationale Commune (BNCC) – qui dialogue avec les documents et lignes directrices curriculaires produits au cours des dernières décennies, tels que les Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN) – et le guide du Programme National des Manuels (PNLD). J'ai constaté, à travers l'analyse, que certains manuels de fin d'études primaires analysés adoptent un traitement essentiellement superficiel concernant le travail avec les théories de l'intertextualité dans les activités des sections de lecture, et, parfois, ils traitent du phénomène sans travailler directement, leurs théories ou travailler dessus de manière vague. Ainsi, il existe encore des manuels pédagogiques qui ignorent partiellement les critères de formation d'un lecteur compétent, car une lecture réussie aide l'étudiant à comprendre les possibilités de

construction de sens dans les textes, en identifiant les ressources textuelles existantes et les intertextes des participants à l'activité d'interaction.

**Mots-clés:** Intertextualité. Livres didactiques. Fonctions discursives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Excerto da obra <i>Noite na taverna</i> .....	39
Figura 2 – Excerto da crônica <i>Envelhecer: com mel ou fel?</i> .....	40
Figura 3 – Início do conto <i>A cartomante</i> .....	40
Figura 4 – Organograma geral da transtextualidade.....	41
Figura 5 - Proposta de Piègay-Gros (2010).....	43
Figura 6 – Turma da Mônica .....	44
Figura 7 - Propaganda da Bombril .....	45
Figura 8 - Tirinha de Chico Bacon .....	51
Figura 9 - Tirinha de Chico Bacon .....	52
Figura 10 - Versões do superman na tv e no cinema.....	54
Figura 11 – Oração dos Programadores .....	55
Figura 12 – Propaganda da Pfizer.....	57
Figura 13 – Oração do Rock.....	58
Figura 14 – Propaganda do Burguer King.....	59
Figura 15 - Funções textual-discursivas da citação .....	62
Figura 16 - Excerto do artigo A intergenericidade e a construção de sentidos em anúncios publicitários .....	62
Figura 17 - Chicó, o filósofo .....	63
Figura 18 - Funções textual-discursivas da referência .....	64
Figura 19 - Boxe O que você poderá aprender (6º ano) .....	78
Figura 20 - Boxe O que você verá neste capítulo (6º ano) .....	79
Figura 21 - Boxe Como é que é (6º ano) .....	79
Figura 22 - Seção Pra começo de conversa (6º ano) .....	82
Figura 23 - Seção Trocando ideias (6º ano) .....	83
Figura 24 - Seção Conversa entre textos (6º ano) .....	84
Figura 25 - Seção Preparando-se para o próximo capítulo (6º ano).....	85
Figura 26 - Capítulo 1: Eu e o outro — A ética nas relações pessoais (8º ano).....	96
Figurae 27 - Capítulo 4: Retratos de adolescência (8º ano) .....	97
Figura 28 - Capítulo 4: Retratos de adolescência (8º ano) .....	98
Figura 29 - Visão geral das práticas do campo artístico-literário.....	102
Figura 30 - Capítulo 1: Adolescer (8º ano).....	105
Figura 31 - Capítulo 2: Adolescer (8º ano).....	106
Figura 32 - Capítulo 4: Adolescer (8º ano).....	107
Figura 33 - Coleção 1_ A1 .....	113
Figura 34 - Coleção 1_ A1 .....	114
Figura 35 - Coleção 1_ A2 .....	116
Figura 36 - Coleção 1_ A2 .....	117
Figura 37 - Coleção 1_ A3 .....	119
Figura 38 - Coleção 1_ A4 .....	120
Figura 39 - Coleção 1_ B5.....	121
Figura 40 - Coleção 1_ B5.....	122
Figura 41 - Coleção 1_ B6.....	124
Figura 42 - Coleção 1_ B7.....	125
Figura 43 - Coleção 1_ C8.....	126
Figura 44 - Coleção 1_ C8.....	127
Figura 45 - Coleção 1_ D9 .....	130
Figura 46 - Coleção 1_ D9 .....	131

Figura 47 - Coleção 1_ D9 .....	131
Figura 48 - Coleção 1_ D9 .....	133
Figura 49 - Coleção 2_ A1 .....	135
Figura 50 - Coleção 2_ A1 .....	136
Figura 51 - Coleção 2_ A2 .....	139
Figura 52 - Coleção 2_ A2 .....	140
Figura 53 - Coleção 2_ A3 .....	142
Figure 54 - Coleção 2_ A3 .....	143
Figura 55 - Coleção 2_ B4.....	145
Figure 56 - Coleção 2_ B4.....	146
Figura 57 - Coleção 2_ B5.....	149
Figura 58 - Coleção 2_ B5.....	150
Figura 59 - Coleção 2_ C6.....	153
Figura 60 - Coleção 2_ C7.....	155
Figura 61 - Coleção 2_ C7.....	155
Figura 62 - Coleção 2_ D8 .....	157
Figura 63 - Coleção 2_ D9 .....	159
Figura 64 - Coleção 2_ D9 .....	160

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação do <i>corpus</i> .....	86
Quadro 2 - Exemplares catalogados e codificados do <i>corpus</i> .....	87
Quadro 3 - Síntese: intertextualidade nas seções de leitura.....	89
Quadro 4 - Síntese: intertextualidade nos livros didáticos .....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções teóricas da intertextualidade</b> .....	<b>30</b>
<i>2.1.1</i>	<i>Intertextualidade em Bakhtin (1997) e Kristeva (1969)</i> .....	<i>34</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Intertextualidade em Genette (1982) e Piègay-Gros (1996)</i> .....	<i>37</i>
<i>2.1.3</i>	<i>Intertextualidade em Bazerman (2006)</i> .....	<i>48</i>
<i>2.1.4</i>	<i>Intertextualidade em Koch, Bentes e Cavalcante (2008)</i> .....	<i>51</i>
<b>2.2</b>	<b>Funções discursivas dos processos intertextuais</b> .....	<b>60</b>
<b>2.3</b>	<b>Base Nacional Curricular Comum – BNCC</b> .....	<b>65</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>73</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	<b>73</b>
<b>3.2</b>	<b>Método de investigação</b> .....	<b>75</b>
<b>3.3</b>	<b>Delimitação do universo da pesquisa</b> .....	<b>76</b>
<b>3.4</b>	<b>Coleta e seleção de dados</b> .....	<b>85</b>
<b>3.5</b>	<b>Descrição dos procedimentos analíticos</b> .....	<b>87</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	<b>91</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise das atividades nas seções de leitura</b> .....	<b>93</b>
<i>4.1.2</i>	<i>Análise das coleções do Ensino Fundamental Anos Finais</i> .....	<i>95</i>
<i>4.1.2.1</i>	<i>Coleção 1- Singular &amp; plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i> .....	<i>112</i>
<i>4.1.2.2</i>	<i>Coleção 2- Tecendo Linguagens</i> .....	<i>134</i>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>167</b>
	<b>ANEXO A - COLEÇÃO 1 – 6º ANO</b> .....	<b>176</b>
	<b>ANEXO B – COLEÇÃO 1 – 7º ANO</b> .....	<b>184</b>
	<b>ANEXO C – COLEÇÃO 1 – 9º ANO</b> .....	<b>185</b>
	<b>ANEXO D – COLEÇÃO 2 – 6º ANO</b> .....	<b>188</b>
	<b>ANEXO E – COLEÇÃO 2 – 8º ANO</b> .....	<b>192</b>
	<b>ANEXO F – COLEÇÃO 2 – 9º ANO</b> .....	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos e as reflexões sobre o fenômeno da intertextualidade nos gêneros discursivos vêm se ampliando, consideravelmente, na Linguística Textual. Como exemplos dessa realidade, temos os trabalhos de diversos estudiosos, como Kristeva (1969, 1974), que trazem contribuições importantes e relevantes sobre o assunto para além da teoria.

Não obstante, as pesquisas acerca das teorias da intertextualidade ainda podem ser exploradas, sobretudo, no ambiente escolar, haja vista que os professores e o próprio livro didático parecem, ainda, carentes quanto à abordagem e inserção dessas teorias em suas atividades, pois um texto não existe e nem pode ser compreendido de forma isolada, já que está constantemente dialogando com outros textos. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas, com o intuito de promover o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno numa dimensão integral.

A leitura é, como a escrita e a fala, um dos importantes meios que a sociedade possui para adquirir, processar e dominar conhecimentos. A importância da leitura e a necessidade de se cultivar o hábito de ler desde a infância, bem como o papel da escola na formação de bons leitores, são assuntos discutidos de forma frequente entre os mais diversos profissionais que adotam a Língua Portuguesa como objeto de trabalho. Dessa forma, entendo que a leitura é uma atividade complexa, que envolve vários aspectos, desde a decodificação de letras e fonemas à compreensão de um texto, ambos os processos acessados por meio de estratégias e habilidades.

O ser humano está sempre, de alguma forma, lendo, interagindo e trocando impressões e sentidos com tudo que o rodeia, seja um gesto, um texto escrito, uma placa de trânsito ou um acontecimento. No mundo em que vivemos, são várias as situações que requerem, cada vez mais, indivíduos com habilidades em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura redacional, por conseguinte, na atualidade, a necessidade pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade pode ser considerada cada vez mais forte.

Ler, portanto, pode ser considerado um processo altamente complexo, pois, além de envolver o pensamento e a linguagem, envolve aspectos cognitivos, como questões referentes à memória do leitor e pode ser entendido como uma prática interativa e social, dado que todos os aspectos que fazem parte desse processo funcionam através de uma interação entre o texto e o leitor.

Ler e compreender os sentidos do texto têm sido objeto de interesse de alunos, pesquisadores e professores dos diferentes níveis de ensino. Entender como se ensina ou como se aprende a ler vem sendo alvo de investigações e questionamentos, pois o ensino e o aprendizado de leitura são questões complexas que perpassam diferentes teorias e concepções. Afinal, mesmo com o surgimento de tantas novidades tecnológicas a cada dia, os livros continuam sendo uma ferramenta de extrema importância para o processo de aprendizagem e a formação de bons alunos.

Por conseguinte, é possível dizer que a leitura feita de forma adequada se torna mais produtiva a partir do resultado da combinação de dois fatores distintos, embora interligados: os propriamente linguísticos, ligados aos conhecimentos das regras gramaticais e lexicais, e os contextuais ou situacionais, que podem partir de natureza variada (situações interacionais, conhecimento de mundo, entre outros aspectos).

Apesar da importância da leitura, o ato de ler e compreender um texto pode ser considerado um dos mais difíceis em todas as etapas da vida escolar e acadêmica. Durante a vida escolar, por exemplo, com muita frequência, esse trabalho não é feito de forma satisfatória, pois não são desenvolvidas atividades com foco na exploração das habilidades leitoras do discente. As motivações dos indivíduos são diferentes e a escola se engana quando supõe que leitura e escrita têm o mesmo sentido para todos os alunos (CARVALHO, 1994).

Na década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), começou a ser dada maior ênfase ao estímulo à leitura nas escolas. Em 2015, começou a ser planejada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No final desse mesmo ano, iniciou-se a consulta pública para a elaboração da primeira versão com a contribuição da sociedade assim como de organizações e instituições científicas. A BNCC norteia os currículos de todas as escolas do Brasil e tem um caráter oficial, influenciando, consequentemente, as práticas de ensino de leitura no País.

O documento aponta que a linguagem está relacionada à interlocução existente nas práticas sociais. Fica evidente, também, que essa perspectiva assume o texto como centro das práticas de linguagem, de modo que o texto deverá sempre ser relacionado aos seus contextos de produção. A leitura, por sua vez, será uma atividade que terá como objetivo desenvolver habilidades através do uso significativo da linguagem. Os usos da leitura, pois, estão ligados à situação, ou seja, à concepção de leitura como sendo uma prática social-discursiva. Conforme essa perspectiva, espera-se que o aluno-leitor seja capaz de, por exemplo, relacionar o texto com suas condições de produção ou seu contexto sócio-

histórico de circulação. Assim, percebo que o documento privilegiou habilidades mais amplas, isto é, preferiu habilidades que pressupõem um leitor ativo, reflexivo, analítico.

De acordo com a BNCC (2018), portanto, é importante que o aluno saiba, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, de forma que consiga se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, de forma a continuar, cotidianamente, aprendendo.

Partindo dessa perspectiva, ao analisar o conceito de intertextualidade apresentado por Kristeva (1969), Bakhtin (2003); Fiorin (2006), Genete (2010), Piégay-Gros (2010), Marcuschi (2002), Bazerman (2007) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), é possível verificar que esse fenômeno pode estar presente em um texto de formas diversas, e a identificação dessa presença se faz necessária a partir dos objetivos almejados durante a leitura de determinados textos pelos discentes. Porém, para que os sentidos do texto sejam compreendidos, é necessário que o leitor mobilize variados saberes e trabalhe com a sua reconstrução no interior do evento comunicativo, o que proporciona a identificação/reconhecimento da mensagem, uma vez que o sentido do texto é construído a partir da interação texto-sujeitos (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

Defendo, então, que a intertextualidade exerce uma forte influência no processo de compreensão e de produção de textos, o que pode trazer consequências favoráveis para o trabalho pedagógico com o texto, pois todo texto se inter-relaciona com outros textos, seja no momento da elaboração, seja no momento da recepção. Então, é imprescindível o trabalho com a intertextualidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, o trabalho adequado com a intertextualidade em sala de aula é preponderante para o aluno identificar/construir a teia de relações de sentido que existem em qualquer texto. Dessa forma, o trabalho com a leitura vai sendo enriquecido, possibilitando um diálogo entre produções diferentes, pois o leitor, ao ler um texto, dialoga com outros já lidos (BAKHTIN, 1997). Daí a minha preocupação em compreender o modo como as teorias da intertextualidade se apresentam nas seções de Leitura e de Produção de Texto dos livros didáticos como um fenômeno que possibilita um leque de diferentes significados para a leitura trabalhada.

Em razão do exposto, surgiram motivações que me impulsionaram a realizar o estudo que ora apresento.

Minha primeira motivação se deu, ainda, como estudante do Curso de Letras com habilitação em Português e suas respectivas Literaturas (2010-2013), da Universidade

Federal do Ceará (UFC). No terceiro semestre da graduação, cursei a disciplina de Linguística de Texto e tive a oportunidade de conhecer a área da Linguística Textual, suas propostas de investigação, bem como suas concepções teóricas. Nesse cenário, sob a orientação da professora doutora Maria Margarete Fernandes de Sousa, percebi a importância de pesquisar sobre a intertextualidade e suas influências no que diz respeito à abordagem que lhe dispensam os livros didáticos.

Minha segunda motivação se deu por ocasião da oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2012-2014), como bolsista da disciplina de Linguística Textual, sob a orientação da mesma professora. Durante o período de vigência da bolsa, tive a oportunidade de participar ativamente das aulas da referida disciplina, ministrada pela referida professora, e apresentar trabalhos relacionados ao tema em encontros acadêmicos, como as exposições orais intituladas “O auxílio do blog para o ensino de conteúdos da disciplina de Linguística de Texto” e “Gêneros textuais: ampliando conhecimentos através de exercícios de revisão”, apresentadas nos Encontros Universitários de 2013 e 2014, respectivamente.

Como bolsista de Iniciação à Docência, aprofundi mais ainda os meus estudos acerca da intertextualidade, tendo como base diversos teóricos que estudam esse fenômeno, como Kristeva (1967), Bakhtin (2003), Cavalcante (2012), Fiorin (2006) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), entre outros, o que me possibilitou entender a importância da intertextualidade no que diz respeito ao trabalho com a leitura dentro e fora de sala de aula.

A terceira motivação foi de ordem profissional, pois, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio do Estado do Ceará, pude verificar que os meus alunos careciam de desenvolver uma adequada competência leitora, para serem capazes de trabalhar com os mais diversos gêneros discursivos, compreendendo as múltiplas possibilidades de sentidos presentes nos textos. Dessa forma, cheguei a conclusão de que é muito importante o trabalho com a intertextualidade em sala de aula, para que os alunos saibam reconhecer que, nas práticas discursivas, sempre estamos dialogando com outros textos por meio do que dizemos, ouvimos, lemos ou escrevemos, ou seja, a todo momento recorremos ao fenômeno da intertextualidade para a produção dos sentidos, o que torna o fenômeno imprescindível para a compreensão dos mais variados textos.

Como professora, pude observar que os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede pública, embora apresentem textos dos mais diversos gêneros

discursivos, abarcando as diferentes linguagens, verbal e não verbal, em muitas atividades responsáveis pelo trabalho com esses textos, deixam a desejar, particularmente, no que diz respeito ao trabalho com a intertextualidade para a exploração da leitura, que manifestam o fenômeno. Diante disso, decidi discutir a importância da intertextualidade para a compreensão leitora, visto que todo texto faz menção a outros textos. Este estudo deverá focar os textos verbais e não verbais e suas múltiplas linguagens. Os alunos, por sua vez, precisam aprender a identificar o fenômeno e a entender como ele ocorre dentro dos textos, pois o leitor recorre à sua memória discursiva, enunciados de que ele já tem conhecimento, para a construção do seu próprio texto. Isso porque nenhum discurso vem ao mundo puro, sem recorrência a outros textos, mas se constrói a partir de outros textos, de acordo com a intenção comunicativa do autor (MAINGUENEAU, 1998).

A quarta motivação refere-se, ainda, à minha prática docente: a importância de nós, professores, trabalharmos com a intertextualidade a partir dos conteúdos e exemplos retirados de textos dos livros didáticos, contribuindo, assim, para que os alunos explorem a leitura de forma coerente, crítica e fluida, indo além dos limites impostos pela materialidade dos textos, através da ativação dos seus conhecimentos prévios, relacionados às situações reais de comunicação, muitas vezes implícitas ao contexto sócio-histórico dos discentes.

Como sabemos, por meio da leitura, o aluno é capaz de desenvolver sua capacidade de organização e de conhecimento e de construção de saberes. Some-se a isso a importância do livro didático dentro da sala de aula, como instrumento de apoio na preparação e desenvolvimento das aulas. Muitas vezes, o livro didático constitui-se no principal material ao alcance de docentes e discentes, principalmente nas escolas públicas brasileiras. Ademais, o professor tem o papel de orientar os estudantes, ou seja, deve esclarecer que os textos expressam diferentes relações de sentido e, também, o de demonstrar como essas relações são construídas no texto. Assim sendo, se o professor puder contar com um material adequado para ministrar suas aulas, sua prática será facilitada e, certamente, o aprendizado alcançado com maior êxito (LEMOS, 2016).

Minha quinta motivação veio como aluna do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (2015-2016), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), quando iniciei a discussão do tema e, ao final, apresentei a monografia intitulada “A intertextualidade presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, sob a orientação da professora doutora Maria Margarete Fernandes de Sousa. Devido a essa pesquisa, me questionei sobre o modo como a intertextualidade é abordada pelas

atividades das seções de leitura dos livros didáticos do nível médio da educação básica, no que resultou no estudo que apresentei como aluna do mestrado na Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme vou explicar a seguir.

Minha sexta e última motivação, de ordem acadêmica, se deu como aluna do Mestrado em Linguística (2016-2018) da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando desenvolvi e apresentei a minha dissertação intitulada “A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos”, que teve como objetivo analisar a intertextualidade presente nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, considerando a forma de abordagem que se faz presente nesses livros. Para isso, segui a perspectiva teórica da Linguística Textual, que discute os pressupostos da intertextualidade, fator relevante para a compreensão e produção dos mais diversos gêneros discursivos. Como conclusão, foi possível verificar que o trabalho com a intertextualidade, a partir das atividades retiradas dos livros didáticos, comprova a necessidade de os alunos trabalharem com a leitura de forma integrada às diversas fontes de conhecimento, indo além dos limites impostos pelo texto, o que exige, por parte dos docentes, base teórica adequada e compreensão das estratégias inerentes ao assunto. Essa condição é reforçada pela necessidade de os docentes dominarem e explorarem os gêneros discursivos e suas múltiplas linguagens.

A importância desta pesquisa, constata-se, não se reflete apenas no ambiente escolar, mas também no campo acadêmico, pois compreender a importância do ensino da intertextualidade é uma relevante reflexão sobre o desenvolvimento da compreensão leitora, pertinente no momento em que esse ensino passa por transformações consideráveis no que diz respeito ao ensino da leitura, que identificam um leitor competente como alguém é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam na sociedade, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordar cada texto (MORAIS, 2018).

A definição do tema para a tese veio, enfim, em setembro de 2018, quando, como professora e estudante, observei que o estudo das teorias da intertextualidade ainda é pouco visível nos livros didáticos, aspecto constatado no curso de mestrado, mas não explorado, razão porque o fazemos agora. A ênfase, ainda, recai no estudo desse fenômeno nas atividades de leitura, sem contextualização teórica, em textos de diferentes gêneros discursivos.

Por fim, minhas experiências como aluna do Curso de Letras, como bolsista PIBID, como aluna do curso de Especialização em Língua Portuguesa e aluna do

Mestrado em Linguística e a minha prática docente me levaram a me decidir pelo estudo das abordagens teóricas da intertextualidade em livros didáticos de língua Portuguesa do Ensino Fundamental II Anos Finais, pois esse fenômeno representa significativa contribuição aos docentes e discentes quanto à compreensão dos sentidos do texto e pode ser considerado como elemento constituinte e constitutivo do processo de leitura (KOCH, 2002).

Diante dessas considerações, nesta investigação, analisei as abordagens teóricas, os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Como objetivos específicos, investiguei as abordagens teóricas, explícita ou implícita, da intertextualidade nas atividades de leitura em LD da LP; verifiquei as diversas abordagens da intertextualidade nos diversos gêneros, verbais e/ou imagéticos, nas seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental Anos Finais; analisei os tipos de intertextualidade - como citação, referência, plágio, alusão, paródia, entre outras - presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto nos LD da LP, bem como o quadro teórico a que pertencem; e, por fim, analisei as funções linguístico-discursivas, tais como retomada de informação, recurso à memória do interlocutor, exemplificação, argumento de autoridade, ornamentação, dentre outras, dos tipos de intertextualidade na construção dos sentidos dos textos, das seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental, assim como sua importância para a compreensão leitora.

Para a elaboração desses objetivos, realizei uma revisão bibliográfica criteriosa em obras (KRISTEVA, 1969; KOCH; TRAVAGLIA, 1989; KOCH, 1993, 2002, 2008; MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2003; FIORIN, 2006; CAVALCANTE, 2006, 2011; BAZERMAN, 2007; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008; GENETE, 2010; PIEGAY-GROS, 2010; KOCH; ELIAS, 2014) e pesquisas (CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE, 2009; PINHÃO; MARTINS, 2010; SANTOS, 2010; CAVALCANTE; BRITO, 2011; SAMPAIO, 2013; TREVIZAN; SAMPAIO, 2014; SILVA, 2015; FERREIRA; GOMES, 2017; CHAVES JÚNIOR, 2020) que abordaram a intertextualidade com as suas teorias em diferentes vieses e evidenciaram a importância desse fenômeno para uma melhor compreensão leitora além de me embasar em autores fundamentais que tiveram como objeto de pesquisa a intertextualidade e demais trabalhos da Linguística de Texto.

Em consonância com os objetivos, levantei a seguinte pressuposição básica, a qual norteou minha investigação: O trabalho com as abordagens teóricas da intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é indispensável para uma melhor compreensão leitora em sala de aula.

Essa pressuposição básica me levou as seguintes pressuposições secundárias: i) a presença de abordagens teóricas, explícita ou implícita, da intertextualidade nas atividades das seções de leitura e produção escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa proporciona uma forte influência no processo de compreensão e de produção de textos, o que pode trazer consequências favoráveis para o trabalho pedagógico com o texto; ii) os textos presentes nos livros didáticos dos mais variados gêneros discursivos – verbais e/ou imagéticos – possuem o objetivo de construir os sentidos e o propósito comunicativo dos enunciados trabalhados nos materiais didáticos; iii) os tipos de intertextualidade presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como sua filiação teórica, orientam para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte; e iv) as funções linguístico-discursivas, tais como retomada de informação, recurso à memória do interlocutor, exemplificação, argumento de autoridade, ornamentação, entre outras, dos tipos de intertextualidade constroem as teias discursivas dos textos.

Para comprovar os meus objetivos e justificar as minhas pressuposições, elaborei os questionamentos que nortearam esta pesquisa. Para uma descrição detalhada, e em consonância com o objetivo do trabalho, as questões de pesquisa foram divididas em dois grupos, questão central e questões secundárias, cuja questão central é: De que forma a(s) abordagem(ns) teórica(s) da intertextualidade presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental colaboram para uma melhor compreensão leitora em sala de aula?

Essa questão central me levou às seguintes questões secundárias: i) como a presença de abordagens teóricas, explícita ou implícita, da intertextualidade nas atividades das seções de leitura e produção escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa pode trazer consequências favoráveis para a compreensão dos textos?; ii) de que modo os pressupostos teóricos indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ancoram a abordagem dada a esse fenômeno nos LD?; iii) como os tipos de intertextualidade presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como sua filiação teórica, orientam para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte?; e iv) Quais e de que maneira as funções

linguístico-discursivas dos tipos de intertextualidade colaboram para a construção dos sentidos dos textos apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa?

Minha investigação culminou em uma análise que contribuirá para que os alunos trabalhem com a leitura de forma coerente, indo além dos limites impostos pelo texto, através da ativação dos seus conhecimentos prévios, relacionados às situações reais de comunicação, muitas vezes implícitas no seu contexto sócio-histórico, pois o estudo do texto requer bem mais do que o simples reconhecimento linguístico, ou seja, o aluno precisa participar, de forma ativa, da construção do sentido dos textos (KOCH; ELIAS, 2014).

Dessa forma, para compreensão do meu objetivo principal, bem como de meu objeto de pesquisa, fez-se necessário um breve recorte do estado da arte que colaborou para esta investigação. Tendo feito um levantamento sobre o estudo da intertextualidade e das suas teorias presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, verifiquei que ainda há poucas contribuições na área. Ainda assim, importantes trabalhos foram desenvolvidos. Frente a esta realidade, cabe abordar trabalhos científicos recentes que tratam dos aspectos relacionados, aspectos estes que fizeram parte do interesse central da presente pesquisa, que foi desenvolvida no campo da ciência linguística.

No tocante a importância do trabalho com a intertextualidade a partir dos livros didáticos, vale evidenciar a dissertação de mestrado de Silva (2015), intitulada “A intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental”, cujo enfoque foi investigar a intertextualidade, a partir da análise das atividades propostas aos estudantes, em livros de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Na pesquisa, foi discutido o critério da intertextualidade como elemento constitutivo do texto, na perspectiva do Interacionismo Social. Para tanto, o autor se apoiou na noção de texto apresentada por Beaugrande (1997), que se baseia em três ações de constituição realizadas num determinado evento comunicativo: a social, a cognitiva e a linguística. Os resultados do trabalho revelaram que o uso da intertextualidade ainda se prende ao aspecto da categoria explícita – citação direta, indireta e indireta livre – e à intertextualidade temática. Assim, o autor chegou à conclusão de que a intertextualidade implícita e estilística são pouco abordadas nos livros didáticos que serviram como objeto de estudo em sua pesquisa. Foi possível perceber, também, que as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade aparecem em maior quantidade no eixo do ensino da Leitura, sendo pouco evidenciados no eixo de ensino de Produção de Texto e não evidenciados no eixo da Oralidade. De acordo com o autor, os resultados do seu trabalho servem como base

para discussões sobre o ensino da intertextualidade nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas, evidenciando uma perspectiva de mudança na atenção a esse fenômeno nas aulas. A pesquisa de Silva (2015) se diferencia da minha por se tratar de uma análise voltada, apenas, a investigação da abordagem da intertextualidade em atividades presentes em livros de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

No trabalho intitulado “O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura”, cujo enfoque foi a investigação acerca do uso da teoria da intertextualidade nos modos de ensino e aprendizagem de leitura, propostos pelo livro didático da Educação Fundamental (Ciclo II, 6º ano), Sampaio (2013) fez uma análise crítica de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, utilizado em uma escola pública do estado de São Paulo, identificando os modos de usos da teoria da intertextualidade no citado material didático, para a formação do leitor. Para a autora, as palavras passam a ter sentido quando relacionadas às situações reais de comunicação, implícitas no contexto histórico e social dos falantes. Como resultado, foi confirmada a hipótese inicial da autora, de que, apesar de haver um aproveitamento da teoria da intertextualidade pelos autores de livros didáticos, as atividades propostas nos livros não correspondem aos pressupostos teóricos anunciados, o que pode trazer como consequência a não formação crítica do leitor.

A dissertação de mestrado de Sampaio (2013) teve relevância para a minha pesquisa, visto que trabalhou com a teoria da intertextualidade, para a elaboração das sequências didáticas sobre leitura nos livros didáticos e para descrever as contribuições da teoria da intertextualidade para o ensino e aprendizagem da leitura de textos, pautando-se em vários teóricos, como Bakhtin (1997) e Kristeva (1969), que também serão citados na revisão bibliográfica do meu trabalho. A autora fez a análise do livro, com foco nas propostas de leitura presentes em cada capítulo, apresentando, também, alguns textos para representar, melhor, as atividades que foram escolhidas para fazer parte do *corpus*. A metodologia do trabalho envolveu estudos biográficos sobre a teoria intertextual do Texto e da Leitura (BAKHTIN, 1997; KRISTEVA, 1969 e outros teóricos) em uma pesquisa qualitativa, que se pautou na Análise Documental (LUDKE; ANDRE, 1986; GATTI, 2005; GONSALVES, 2005). A pesquisa de Sampaio (2013) se diferencia da minha por se tratar da identificação e análise dos usos da teoria da intertextualidade nos modos de ensino e aprendizagem da leitura, propostos pelo livro didático da Educação Fundamental. A análise foi pautada nos pressupostos teóricos apresentados na coleção escolhida. Primeiramente, foi feita uma apresentação do livro didático e, na sequência,

foram analisadas as propostas de leitura presentes no livro, verificando se as propostas condiziam com a teoria da intertextualidade anunciada pelos autores da coleção. Por fim, partiu-se para uma análise crítica com o objetivo de verificar a coerência e a coesão estabelecidas (ou não) pelos autores, nas atividades de leitura contidas no livro.

No artigo de Trevizan e Sampaio (2014), intitulado “O trabalho docência e pesquisa na educação básica: a importância da análise documental de livros didáticos”, as autoras compartilharam das discussões atuais sobre pesquisa, “inovação educativa” e “profissão docente” (TREVIZAN; SAMPAIO, 2014), no Ensino de Leitura para demonstrar que, apesar das inúmeras publicações acadêmicas sobre as qualidades e inadequações das coleções didáticas em Língua Portuguesa (2009 – 2013), destinadas à Educação Básica, permanece a necessidade de os próprios usuários pedagógicos desses produtos culturais assumirem a condição de pesquisadores e efetuarem análises documentais desses materiais, antes dos usos em sala de aula. A metodologia envolveu uma revisão da Teoria Bakhtiniana da Intertextualidade e uma análise documental de um livro didático (selecionado pelas autoras), para demonstração dos resultados finais, que confirmaram a importância de formação em pesquisa dos docentes da Educação Básica para um ensino de leitura de maior qualidade.

No trabalho intitulado “A (des)construção de identidades de gêneros em livros didáticos de Português”, Ferreira e Gomes (2017) se dedicaram a identificar a (des)construção de identidades de gênero feminino, nos textos dos livros didáticos, pontuando-a, a partir da presença ou não de estereótipos. Essa investigação foi realizada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do triênio 2014-2016. Assim feito, foram analisados os aspectos intertextuais de representações masculinas e femininas, a fim de se discutir filiações ideológicas que podem ser imbricadas na construção identitária que deve ser embasada numa formação voltada para atenuação de preconceitos. Para tanto, fizeram uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) a partir dos estudos de Fairclough (2001) por entender o discurso como prática social que gera mudanças, e por demonstrar propriedade no que tange à hierarquia presente em ideologias. Os resultados apontaram para manutenção de identidades hegemônicas, pois os livros se utilizam de textos que posicionam os sujeitos a partir do gênero, reforçando representações presentes no sujeito cartesiano e reproduzindo ideias preconcebidas e estereotipadas.

Outra pesquisa também pertinente ao contexto que me interessou teve como foco a análise da constituição do discurso sobre saúde e ambiente numa coleção didática de Ciências. Em toda a análise foi priorizada a categoria intertextualidade no livro didático,

motivo pelo qual o trabalho nos interessou, que se complementa por meio da consideração da relação entre aspectos textuais localizados e aspectos das práticas sociais nas quais os textos analisados são produzidos e recebidos. Sobre as conclusões mais importantes acerca desta pesquisa, intitulada “A intertextualidade no livro de Ciências: analisando o tema saúde e ambiente”, Pinhão e Martins (2010) constataram que, através da análise intertextual, por meio da qual foram localizadas as opções por apagamento ou inserção de trechos retirados de textos fonte, foi possível revelar que, no processo de recontextualização discursiva, o direcionamento dado ao texto possui relação direta com as exigências da prática social.

Dando continuidade aos estudos acerca do fenômeno da intertextualidade e a necessidade de aprofundamento, Cavalcante (2009), em sua tese de doutorado, “O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva”, nos deu mais uma contribuição para que seja feita uma reflexão sobre o estudo da intertextualidade, por meio da análise e descrição deste fenômeno de acordo com fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Cognitiva. Nesse trabalho, a intertextualidade foi tomada como uma estratégia argumentativa envolvida na experiência humana de construção de sentido.

Segundo a autora, os textos selecionados para análise caracterizaram-se como representativos de três situações interacionais e gêneros textuais diferentes, devido a sua ampla circulação na sociedade brasileira contemporânea e pelo fato de cumprirem objetivos sociocomunicativos diferentes. Das conclusões a que chegou a referida pesquisa, pode-se inferir que as evidências apontam em favor de que o fenômeno da intertextualidade, em uma perspectiva cognitiva, pode ser descrito como uma concreta manifestação do processo de integração conceptual. O trabalho de Cavalcante (2009) contribuiu para a minha pesquisa à medida que apresentou uma reflexão acerca do estudo – por meio da análise e descrição - da intertextualidade, com foco na construção de sentido dos textos.

A dissertação de mestrado de Santos (2010), intitulada “Intertextualidade e sentido em anúncios publicitários” teve como objetivo analisar a intertextualidade em anúncios publicitários. Os resultados da pesquisa indicaram que, no anúncio publicitário, esse recurso ocorre de forma implícita ou explícita, porém, em ambos os casos, aquele que anuncia espera que o leitor/consumidor produza o sentido do texto, levando em conta o intertexto. O estudo desse trabalho foi relevante para a minha pesquisa na medida em

que trabalhou com anúncios publicitários, gênero discursivo encontrado com frequência nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em questões ligadas a intertextualidade.

É importante citar, também, o trabalho de Cavalcante e Brito (2011), intitulado “Intertextualidade, heterogeneidades e referenciação”. As autoras pressupõem uma noção *stricto sensu* de intertextualidade, aquela que, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007), é identificável e delimitável pelas marcas do intertexto. Todavia, o que é concebido como intertexto suplanta aspectos apenas de natureza léxico-semântica, sintática, por contemplar critérios ligados ao gênero, a traços superestruturais e estilísticos. Além disso, os critérios formais apresentam, para as autoras, um correlato funcional, que, em última medida, é o que motiva o apelo à intertextualidade. Cavalcante e Brito (2011) focam nos fenômenos da intertextualidade estrita e das heterogeneidades enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004), aos quais estão intimamente relacionados os processos referenciais, que, muitas vezes, colaboram para a efetivação das heterogeneidades, entre elas, as intertextualidades.

As autoras argumentam em favor de uma marcação dos casos de intertextualidade por copresença e por derivação, tal como definidos por Genette (1982) e redefinidos por Piégay-Gros (1996) e partem do pressuposto da noção *stricto sensu* de intertextualidade, aquela que, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008), é identificável e delimitável pelas marcas do intertexto. Este trabalho tem relevância para a minha pesquisa pelo tipo de estudo que é conferido à intertextualidade, com destaque para a perspectiva *stricto sensu*.

Dando continuidade, me interessou, também, o trabalho intitulado “A intertextualidade e o ensino de Língua Portuguesa”, de Barcellos (2004). A pesquisa foi resultado do estudo do fenômeno da intertextualidade e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, o que a tornou bastante relevante como material de estudo para a construção da minha pesquisa, por trabalhar com questões ligadas a intertextualidade e ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse trabalho, *a intertextualidade*, serviu para ilustrar a importância do conhecimento de mundo e como esse fator interfere no nível de compreensão do texto, pois, embora o aluno-leitor não identifique o intertexto, vai entendê-lo. Mas, ao relacionar um texto com outro, compreenderá o texto lido na sua profundidade e, por consequência, será capaz de refletir sobre o recurso adotado pelo autor para quando for compor textos. Dessa forma, na aula de Português, por exemplo, o aluno compreenderá que a intertextualidade é uma das estratégias utilizadas para a construção de um texto.

O intuito da pesquisa foi o de mostrar ao professor a importância da conscientização no que diz respeito à existência desse recurso para uma melhor compreensão leitora por parte dos alunos, como também utilizar um modo mais criativo para verificar a capacidade dos alunos de relacionarem diferentes textos. A autora afirmou, por fim, que cabe ao professor levar o leitor a reconhecer intertextos e a redigir utilizando também esse recurso. Portanto, a intertextualidade deve fazer parte do planejamento do professor de Português e de Literatura.

O trabalho “A percepção da intertextualidade pelos alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa: diálogo entre poema e vídeo”, de Almeida (2020), apresentou uma pesquisa realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, com alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, no interior de São Paulo, sobre a análise da intertextualidade presente na apropriação de um texto literário para um produto audiovisual. Os objetos selecionados para o desenvolvimento do trabalho constituem-se do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, e do episódio homônimo da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, dos diretores Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos.

A análise se deu de forma a considerar a percepção que os alunos tiveram, ao analisar as relações entre o poema e o vídeo, numa perspectiva de texto multimodal e multissemiótico. A autora acredita que esta análise dialógica e mediada, de dois textos de diferentes suportes e mídias, possa oferecer aos alunos subsídios para que realizem interpretações de outros produtos artístico-culturais, de circulações midiáticas diversas, sendo capazes de estabelecer relações mentais complexas, como a comparação, relação e apropriação, e de considerar as várias vozes presentes nas relações intertextuais. Almeida (2020) reafirma, também, a necessidade de se trabalhar, na escola, com textos oriundos de diversas mídias, principalmente das digitais, de forma a estreitar as relações entre o ambiente escolar e o mundo real, pois a contemporaneidade requer pessoas com habilidades para operar sobre esse espaço de mudanças e novidades tecnológicas.

Por fim, sobre as funções discursivas dos processos intertextuais, estudo importante para a minha pesquisa, que visa, também, investigar quais e de que maneira as funções linguístico-discursivas dos tipos de intertextualidade colaboram para a construção dos sentidos dos textos apresentados nos livros didáticos de língua portuguesa, interessou-me a dissertação de mestrado intitulada “Funções discursivas dos processos intertextuais por copresença em gênero resenha acadêmico-crítica”, de Chaves Júnior (2020). O autor teve como objetivo geral analisar as funções discursivas nas relações intertextuais

no gênero resenha acadêmico-crítica, verificando as inter-relações que são operadas na estrutura formal/funcional do gênero em questão. Partindo disso, direcionou a sua pesquisa para a intertextualidade, para verificar algumas funções discursivas mais recorrentes, tais como: exemplificação, ilustração, reforço argumentativo e argumento de autoridade (PERELMAN; TYTECA, 2005); retomada de informação, tópico (JUBRAN, 2006; PINHEIRO, 2005); e ornamentação (PIÉGAY-GROS, 1996). Como conclusão, foi constatado que os tipos intertextuais por copresença – citação, referência e alusão – já trazem em sua definição variadas funções discursivas, além de se associarem à constituição sociorretórica do gênero, e podem, dessa forma, promover outras funções.

Dentre os resultados alcançados, o autor ressaltou a identificação de funções discursivas associadas somente ao gênero, sem uma necessária interligação com tipos intertextuais. Assim, ao trabalhar com os tipos intertextuais e as funções discursivas em conjunto com aspectos do gênero, considerou o alinhamento entre as categorias da intertextualidade, as categorias campo do discurso e o estudo dos gêneros como traçado teórico-metodológico eficaz para o tratamento da resenha acadêmico-crítica.

Esta pesquisa, por sua vez, pretende trazer importantes contribuições para a Linguística em geral, notadamente para a área de estudo em Linguística de Texto, na medida em que se propôs a divulgar como as teorias da intertextualidade estão sendo, e se estão sendo, inseridas e trabalhadas nas atividades de leitura e de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Além disso, o estudo da intertextualidade pode atestar se a exploração das leituras, que manifestam o fenômeno, faz-se de forma satisfatória e coerente, de modo que o aluno seja levado a refletir sobre os textos estudados e torne-se capaz de identificar os intertextos presentes nas leituras, dos mais diversos gêneros, verbais e/ou imagéticos.

É necessário salientar que esta pesquisa oferece suporte aos docentes para que tenham a possibilidade de conhecer a temática e, com isso, sentirem-se mais amparados para trabalhar com esse tema de forma coerente. Esta pesquisa é, ainda, uma forma de incentivar o trabalho com a intertextualidade a partir dos recursos oferecidos pelos livros didáticos, como textos e atividades propostas, a partir do conhecimento da importância do fenômeno em questão.

No tocante aos pressupostos teóricos sobre a intertextualidade e as suas abordagens, este trabalho foi ancorado nos estudos de Kristeva (1967); Bakhtin (2003); Fiorin (2006); Piégay-Gros (2010); Marcuschi (2002); Bazerman (2007); Koch (1993, 2002, 2008); Koch e Travaglia (1989); Koch, Bentes e Cavalcante (2008); Koch e Elias (2014); e

Cavalcante (2009, 2006, 2011), cujos enfoques teóricos nortearam a análise nos livros didáticos que foram analisados nesta pesquisa.

Por fim, enfatizo que a importância desta pesquisa não se reflete apenas no ambiente escolar, mas também no campo acadêmico, pois compreende a importância do ensino das abordagens da intertextualidade a partir dos conteúdos presentes no livro didático; trata-se de uma relevante reflexão acerca do desenvolvimento da compreensão leitora. Por isso, faz-se necessário entender como uni as perspectivas da leitura, da intertextualidade e das suas teorias na investigação da relevância desse fenômeno para a formação de um leitor competente.

Assim, esta pesquisa está organizada em 5 (cinco) capítulos, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais, além das Referências e dos Anexos, assim distribuídos:

No capítulo 1, *Introdução*, tratei da relevância da pesquisa. Elenquei alguns teóricos que me nortearam e as concepções que embasaram a análise dos dados. Além disso, apresentei os meus objetivos gerais e específicos, as questões de pesquisa e as pressuposições.

No capítulo 2, *Fundamentação Teórica*, aponte as várias perspectivas teóricas da intertextualidade, os tipos de intertextualidade existente de acordo com a concepção dos teóricos, a importância desse fenômeno para a leitura e compreensão de textos, bem como as funções discursivas da intertextualidade. Por fim, fiz uma contextualização sobre como a leitura é abordada na Base Curricular Comum – BNCC, com o objetivo de verificar como o referido documento ancora a abordagem dada a esse fenômeno nos LD.

O capítulo 3, *Metodologia*, traz a explanação sobre o tipo de pesquisa, os métodos de investigação, a coleta de dados e delimitação do *corpus* e a descrição dos procedimentos analíticos com base no referencial teórico que nos subsidiou.

No capítulo 4, *Análise dos livros didáticos*, apresentei a análise das abordagens teóricas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

Por fim, cheguei ao capítulo 5, em que apresentei as *Considerações Finais* desta pesquisa. Nesse ponto, discorri sobre a importância e os desafios encontrados no decorrer deste trabalho. Concluí apontando os resultados finais que esta pesquisa me mostrou.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este trabalho, procedi a uma revisão da bibliografia para buscar teóricos que subsidiassem a pesquisa. Foi indispensável consultar, também, dissertações, teses e artigos acadêmicos veiculados na *internet* e postados nos repositórios das Instituições de Ensino Superior (IES), além de livros que abordam a temática do trabalho, fundamentais para a pesquisa com a intertextualidade.

Nesta seção, abordei o aporte teórico, partindo das reflexões gerais e das variadas perspectivas teóricas acerca da intertextualidade e dos tipos de intertextualidade existentes de acordo com a concepção dos teóricos que embasaram a análise. Em seguida, apresentamos as funções discursivas da intertextualidade. Por fim, fiz uma contextualização sobre como a leitura é abordada na Base Curricular Comum – BNCC, com o objetivo de verificar como o referido documento ancora a abordagem dada a esse fenômeno nos LD.

### 2.1 Concepções teóricas da intertextualidade

A intertextualidade constitui um dos temas de grande importância para os estudos das práticas de leitura e/ou escrita, cujos estudos se têm ancorado, sob diferentes perspectivas teóricas, como a Linguística Textual e a Teoria Literária.

Os estudos sobre a intertextualidade avançaram consideravelmente nas últimas décadas no Brasil. Estudiosos como Koch, Bentes e Cavalcante (2008); Faria (2014); Nobre (2014); Lima (2016); Cavalcante, Faria e Carvalho (2017); Duarte (2019), Chaves Júnior (2020) contribuíram para a divulgação e evolução das pesquisas na área da Linguística. Contudo, ainda se fazem necessárias investigações que se dediquem ao fenômeno da intertextualidade nos livros didáticos de português para uma melhor compreensão de que um texto não existe e nem pode ser compreendido de forma isolada, pois está sempre em diálogo com outros textos.

Como é possível constatar na constituição da própria palavra, intertextualidade significa relação entre textos, e visa ao olhar, à consciência e à possível recriação de significados feita pelos leitores no contato com o texto. Por conseguinte, os textos constituem uma proposta de significação que, na maioria das vezes, não está totalmente elaborada, pois esse processo de significação é construído através do contato entre o texto

e o seu destinatário. Ou seja, o leitor é um interlocutor ativo no processo de significação do texto, no momento em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor.

Nessa perspectiva, a intertextualidade aparece, portanto, tanto na criação como na recepção dos textos dentro de uma sociedade. Poemas escritos com versos de outros poemas, filmes que retomam outros filmes, quadros que dialogam com textos de outros gêneros discursivos, propagandas que se utilizam do discurso artístico, dentre outros exemplos, são textos que estão em constante diálogo com outros textos, constituindo diversos exemplos de intertextualidade.

Ainda que, muitas vezes, saibamos identificar as características gerais da intertextualidade – inserção de um ou mais textos (intertextos) em outro texto (texto-fonte), podendo acontecer de maneira implícita (sem citação expressa da fonte) ou explícita (quando há citação da fonte do intertexto) – faz sentido entender que as pesquisas sobre o fenômeno da intertextualidade avançaram para uma perspectiva que não se prende somente aos tipos de intertextualidade, mas se interessa, também, por uma perspectiva mais relacional com os efeitos de sentido e com o aparato funcional/discursivo (CHAVES JÚNIOR, 2020). Por conseguinte, o fenômeno necessita de um tratamento de maneira que se possa observar as suas diferentes perspectivas teóricas a partir das reflexões da crítica literária francesa Julia Kristeva (1969), que, por sua vez, respaldou-se no dialogismo de Bakhtin (2005), que parte do conceito de intersubjetividade aplicado a textos poéticos.

Acerca dessa questão, Silva (2016) afirma que

Estamos lidando com um fenômeno linguístico que pode ser facilmente definido se quisermos fazê-lo de modo superficial. E assim o fazem os que apenas afirmam que intertextualidade é diálogo entre textos. Esta afirmação não deixa de ser verdadeira, mas é insuficiente e muito superficial. Ao pensarmos no fenômeno mais detalhadamente e com maior profundidade científica, veremos que muitas questões problemáticas surgem quando pensamos nos limites deste conceito. O fenômeno ocorre por meio de tantas possibilidades que se torna difícil delimitá-lo e isto, conseqüentemente, compromete uma conceituação precisa (SILVA, 2016, p. 36).

De acordo com a autora, vários conceitos foram criados para designar o termo intertextualidade. Porém, apesar do termo ser visto, de forma geral, como um diálogo entre textos, é importante ressaltar que essa afirmação ainda é insuficiente, diante de tantas classificações, questões e possibilidades que o envolvem e tornam difícil a sua delimitação, comprometendo uma conceituação precisa. Por isso, é importante afirmar que a intertextualidade será considerada neste trabalho a partir da ótica do autor –

produtor do texto (SILVA, 2016) e se debruçará sobre as ocorrências intertextuais tomadas em sentido restrito, ou seja, na relação entre textos.

Em relação a estas questões, tomo aqui as palavras de Nobre (2014) no seguinte fragmento:

Em síntese, defendendo, então, que a intertextualidade é algo planejado, isto é, consciente, e de forma consequente só poderá ser tomada do ponto de vista do autor; mesmo que um leitor porventura não recupere a relação intertextual (nos casos das alusões, principalmente), ela existirá, pois o produtor do texto teve intenção de estabelecer uma relação intertextual e esperava que os potenciais leitores a percebessem – perspectiva esta já assumida por Cavalcante (2006, 2008a; 2008b; 2012) e por Cavalcante e Brito (2011, 2012) (NOBRE, 2014, p. 13).

Sobre a questão da consciência, afirmada por Nobre (2014), defendo que a intertextualidade já cristalizada pode não ser necessariamente consciente. Nem sempre o autor do enunciado tem consciência e planeja o uso da intertextualidade. No caso de um discurso reproduzido, por exemplo, algumas vezes não será possível identificar o primeiro autor, já que “o critério de consciência, no mais das vezes, também escapa ao produtor quando se está tratando do ‘lugar’ discursivo, uma vez que, tão submerso em determinada formação discursiva, o enunciador acaba por reproduzir os discursos, legitimando-os” (NOBRE, 2013, p. 9). Isto é, ao elaborar um texto, o autor pode não ter consciência que está sendo influenciado por algo que leu, viu ou ouviu, ou, até mesmo, não conhecer a fonte do texto empregada no discurso.

Dessa forma, a título de informação, destaco algumas observações sobre a importância da leitura – processo que considero indispensável para entender a relevância deste recurso textual – para o entendimento da intertextualidade.

Sabe-se que leitura é um termo que abrange um sentido bastante amplo. É um processo complexo que faz muitas exigências ao cérebro, à memória e às emoções do leitor sem deixar de envolver a sua experiência de vida. É por meio da leitura que é possível construir uma intimidade com a língua escrita e internalizar as suas diferentes estruturas, os gêneros discursivos, os diversos tipos de discursos e suas inúmeras possibilidades estilísticas. Somando-se a isso, a leitura ajuda o indivíduo a escrever melhor, a enriquecer sua memória e o seu senso crítico e, também, a adquirir novos conhecimentos.

Durante a leitura, o leitor passa a ter um papel de grande importância para o caráter do discurso, pois nem tudo que o enunciado deixa ou faz entender aparece explícito nele,

visto que parte do seu sentido será construído a partir dos conhecimentos do leitor. Como afirma Fiorin (2000, p. 13), “nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade”.

Ter habilidade para a leitura, na atualidade, significa ir além da decodificação de um texto. Um leitor proficiente é capaz de desenvolver a competência de executar uma gama de tarefas utilizando-se de diferentes tipos de textos, dos mais variados gêneros discursivos. Porém, muitas vezes, o texto se mostra inacessível devido aos conhecimentos prévios do leitor, pois, na maioria das vezes, as leituras demandam que o leitor entre no texto já com conhecimentos sobre o assunto e/ou área específica. Nesses casos, é possível vermos a perspectiva da intertextualidade como um processo de leitura e produção do sentido, visto que um texto pode trazer em si marcas de outros textos, de forma implícita ou explícita.

Sobre o ensino da leitura, Solé (1998) afirma que

[...] quando um leitor compreende o que ele lê, está aprendendo, à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...] A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor (SOLÉ, 1998, p. 47-48).

A leitura possibilita uma melhor compreensão do mundo, permitindo ao indivíduo uma visão crítica da realidade. Desse modo, destaca-se a importância do leitor, que lança mão de estratégias – como seleção, inferência, verificação, além da ativação seus conhecimentos – na construção de uma das leituras possíveis, pois é certo que um mesmo texto pode admitir uma variedade de leituras e sentidos. Portanto, a leitura e os livros devem estar constantemente presentes na vida do ser humano, não servindo, apenas, para completar a sua educação escolar.

Corroborando com Solé (1998), Sampaio (2013, p. 31) diz

[...] que o texto envolve, portanto, um movimento interacional, com os receptores de cada contexto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga sentidos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura.

À vista disto, considero a leitura uma atividade complexa e não é possível julgar apenas o que está escrito, pois, para compreender as intenções e posições do autor é necessário ir muito além do texto. Deste modo, o sentido do texto é construído na interação do sujeito com o texto. Essa atividade acontece com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na organização do próprio texto, bem como a partir da ativação dos conhecimentos construídos e armazenados na memória do indivíduo. Em outros termos, “todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 9).

Após estas reflexões gerais acerca das concepções teóricas sobre intertextualidade e da importância da leitura para o entendimento da intertextualidade, sigo discorrendo acerca das principais perspectivas teóricas da intertextualidade, dando continuidade ao aprofundamento do tema.

### ***2.1.1 Intertextualidade em Bakhtin (1997) e Kristeva (1969)***

A ideia central das relações intertextuais surgiu em Mikhail Bakhtin (1997), no começo do século XX, como um meio para estudar e reconhecer o intercâmbio existente entre autores e obras, configurando-o como dialogismo (ZANI, 2013). Os estudos do autor destacam o caráter polifônico dos romances de Dostoiévski e demonstram que um texto dialoga com outros textos anteriormente produzidos. Com Bakhtin, foram difundidas as primeiras discussões que geraram o aparecimento de vários estudos posteriores sobre o fenômeno da intertextualidade.

Para Volóchinov (2016), texto e discurso estabelecem uma relação dialógica constitutiva com outros textos e discursos que os antecedem e deles se derivam. Portanto, para explicar o conceito de dialogismo, valemo-nos das palavras do autor ao afirmar que

O texto só ganha vida em contato com outros textos (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...] Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (VOLOCHINOV, 2016, p. 162).

Para Bakhtin (1997), o autor de um texto “conversa” com outros textos na produção do seu texto e o significado do novo é influenciado por todo esse processo de interação. Por conseguinte, essa interação pode aparecer no tema, no estilo ou na estrutura apresentada pelo texto, por meio de uma citação, de uma paráfrase ou até mesmo de uma tradução. Assim sendo, de acordo com o conceito do filósofo russo, é possível afirmar que todo texto, seja ele oral ou escrito, está cheio de sentidos explícitos e/ou implícitos de outros textos com os quais o autor já teve contato anteriormente. É neste ponto de vista que se constrói o conceito de dialogismo, que se admitem e se reconhecem outras vozes presentes na produção dos textos. Em outros termos, com Bakhtin foi enfatizada a natureza cultural e ideológica da significação dos textos.

Nessa perspectiva, Nobre (2014) relê o conceito bakhtiniano de dialogismo e o entende como

[...] um fenômeno efetivamente mais amplo, que acaba por abarcar os fenômenos intertextuais, mas não o contrário, uma vez que a intertextualidade é uma estratégia que demanda a escolha ‘consciente’ do produtor de um texto, ao passo que o dialogismo, consoante sua natureza constitutiva, existirá em qualquer manifestação de linguagem sem possibilidade de livre-arbítrio por parte do produtor de um texto (NOBRE, 2014, p. 13).

O dialogismo, então, é uma multiplicidade de vozes sociais numa interação contínua, ou seja, o sentido de um texto é determinado pela relação dialógica que ele mantém com outros textos. Portanto, os textos não surgem autonomamente, pois eles possuem relações com outros textos preexistentes. O uso de conhecimentos e/ou recursos de termos precedentes dá origem ao fenômeno da intertextualidade. Ao se fazer qualquer tipo de referência, em menor ou maior grau, como alusão ou citação, o novo texto ganhará uma interpretação que irá além de sua estrutura, a depender dos objetivos do escritor e do leitor (MORAIS, 2018). Por ser um termo que se desenvolveu no âmbito da literatura para refletir sobre os problemas relacionados à autoria dos textos, a intertextualidade constitui aspectos fundamentais para compor os sentidos de um texto quando existe o apoio em outros textos preexistentes.

Nas palavras de Bakhtin (1986),

[...] nossa fala é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reacentuamos (BAKHTIN, 1986, p. 89).

Porém, sobre o dialogismo e a intertextualidade, é considerável dizer que, “embora sejam ocorrências linguísticas que se aproximam e se entrecruzam, elas são ocorrências distintas. Contudo, apresentam uma relação de proximidade muito grande entre si [...]” (LIMA, 2016, p. 37). Em outras palavras, o dialogismo não deixa marcas no texto, já os processos intertextuais sim, embora nem sempre essas marcas sejam percebidas pelos leitores. Dessa forma, é possível afirmar que “toda ocorrência intertextual é, por natureza da própria linguagem, dialógica, mas nem todo dialogismo é intertextual” (LIMA, 2016, p. 37).

É importante, também, afirmar que uma parte das ocorrências intertextuais depende de escolha consciente do produtor do texto, já o dialogismo, existe em qualquer manifestação da linguagem, não dependendo, assim, da intenção de quem produziu o texto. Sobre essa questão, valemo-nos das palavras de Lima (2016):

O critério de consciência, no mais das vezes, também escapa ao produtor quando se está tratando do ‘lugar’ discursivo, uma vez que, tão submerso em determinada formação discursiva, o enunciador acaba por reproduzir os discursos, legitimando-os (LIMA, 2016, p. 38).

Desta forma, a intertextualidade supõe o caráter dialógico do discurso, e o atravessamento de vozes que representam lugares sociais distintos que se “estabilizam e se desestabilizam durante as interações” (CAVALCANTE; BRITO, 2011, p. 260-261).

Assim como o dialogismo é constitutivo da linguagem, a intertextualidade também o é. Julia Kristeva (1969), crítica literária francesa responsável pela introdução de um dos primeiros e mais conhecidos conceitos de intertextualidade, lançado em 1969, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin, diz que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.” (KRISTEVA, 1969, p. 64). Como afirma Cavalcante (2012, p. 146-147), o marco histórico desses estudos encontra-se no campo da crítica literária, a partir das reflexões de Kristeva (1969), que, por sua vez, apoiou-se no dialogismo bakhtiniano.

Nessa perspectiva, a intertextualidade é postulada em sentido amplo, no qual todo texto é intertextual. Dessa forma, cada texto é constituído de uma sucessão de textos já escritos ou ditos. Ou seja, Kristeva (1969) corrobora com Bakhtin, portanto, quanto à noção de que um texto não subexiste sem o outro. No entanto, a partir da noção bakhtiniana de dialogismo, a autora ainda vai mais longe ao considerar que todo texto

constitui um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos (TRASK, 2004).

Assim, é possível afirmar, com base em Barros e Fiorin (1999), que

A noção de dialogismo - escrita em que se lê o outro, o discurso do outro - remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a ideia de intertextualidade. (BARROS; FIORIN, 1999, p. 50).

Dessa forma, a crítica literária francesa concebeu o termo intertextualidade baseando-se no dialogismo de Bakhtin, à medida em que é permitido afirmar que em qualquer texto ou discurso artístico há um diálogo com outros textos e, também, com o público relacionado. É dela a primeira noção do termo intertextualidade, que se tornou alvo de estudos mais minuciosos por teóricos (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; KOCH, 1993, 2002, 2008; MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2003; FIORIN, 2006; CAVALCANTE, 2006, 2011; BAZERMAN, 2007; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008; GENETTE, 2010; PIEGAY-GROS, 2010; KOCH; ELIAS, 2014) que se debruçaram sobre os estudos do texto.

Após os estudos de Kristeva (1969), seguiram-se os de Genette (1982), e, nesta sequência, retomando e reorganizando o que havia sistematizado Genette, com algumas reformulações e acréscimos, a proposta de Piègay-Gros (1996). Posteriormente, as noções de Bazerman (2006) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007).

### ***2.1.2 Intertextualidade em Genette (1982) e Piègay-Gros (1996)***

No âmbito da literatura, Genette (1982) propôs uma análise concreta do modo como a intertextualidade opera dentro de textos específicos, delineando metodicamente os arranjos das possíveis relações entre textos, o que o autor chamou de “transtextualidade”, que é “tudo o que o coloca [o texto] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (2010, p. 10).

Para lidar com a abstração do conceito da transtextualidade, Genette definiu cinco categorias de relações transtextuais, seguindo uma “ordem crescente de abstração, implicação e globalidade” (GENETTE (2010, p. 12), que são: i) intertextualidade (uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, como na citação explícita, alusão ou plágio); ii) paratextualidade (relação de um texto com seus paratextos, como prefácios,

ilustrações, figuras, etc.); iii) metatextualidade (quando um texto comenta outro, numa relação crítica); iv) arquitextualidade (quando um texto se adequa a um determinado gênero discursivo); e v) hipertextualidade (“toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário” (GENETTE, 2010, p. 16), que pode acontecer por imitação, como no pastiche, na charge e na forjação; ou por transformação, na paródia, no travestimento e na transposição).

A esse respeito, Genette (2010, p. 12) diz:

Parece-me hoje (13 de outubro de 1981) perceber cinco tipos de relações transtextuais, que enumerarei numa ordem crescente de abstração, implicação e globalidade. O primeiro foi, há alguns anos, explorado por Julia Kristeva, sob o nome de intertextualidade, e esta nomeação nos fornece evidentemente nosso paradigma terminológico. Quanto a mim, defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro. Sua forma mais explícita e mais literal é a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa); sua forma menos explícita e menos canônica é a do plágio (em Lautréaumont, por exemplo), que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sua forma ainda menos explícita e menos literal é a alusão, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete [...].

A intertextualidade é definida, então, na proposta genettiana, como “uma relação de copresença entre dois ou vários textos, isto é, [...] como presença efetiva de um texto em outro” (GENETTE, 2010, p. 12). De acordo com Nobre (2014, p. 36),

As reflexões que Genette (2010) tece com respeito à intertextualidade se inserem na discussão de um conceito maior, o de transtextualidade, o qual abarcaria tudo o que se colocasse em relação, quer manifesta, quer secreta, de um texto com outros. Convém ressaltar que toda a reflexão se concentra no âmbito literário, de forma que as categorias estipuladas foram pensadas para a análise de textos literários e, quando muito, textos não necessariamente literários, mas que guardam relação com o domínio discursivo da literatura.

Genette apresenta como tipos de intertextualidade a citação (com aspas, com ou sem referência), que pode ser identificada como a forma mais canônica de intertextualidade; o plágio, forma menos explícita dessas relações de copresença, que é uma apropriação literal e não declarada do texto alheio; e a alusão, que se caracteriza por um menor teor de explicitude e literalidade quanto a sua relação com o texto original, exigindo maior percepção do leitor para que se dê a (re)construção do sentido planejado.

A citação é uma transcrição exata e marcada de forma explícita do texto original; a alusão realiza-se por remissão indireta, incorpora-se ao texto de forma sutil e pode apresentar modificações formais no texto-fonte, ou se dar apenas por expressões referenciais. Quanto mais for conhecido o texto aludido, mais facilmente será recuperada a alusão pelo leitor. Essas duas classificações podem ser diferenciadas a partir da forma.

Quanto às diferenças entre a citação e o plágio, valemo-nos das palavras de Faria (2014, p. 34):

A citação, a forma mais conhecida, tem em comum com o plágio o fato de utilizar textos de outros autores, mas, ao passo que na citação há um reconhecimento da autoria legítima, no plágio a transcrição literal não inclui a declaração de que se trata de um empréstimo nem menciona a autoria, exatamente porque o objetivo do plagiador é se passar por autor do texto-fonte. Enquanto a citação apresenta geralmente marcas tipográficas, o plágio e a alusão, não apresentam, por razões diferentes, pois, na alusão, a referência ao texto-fonte é mais sutil, pode ser apenas uma palavra, ou uma ideia, ou um nome de personagem que remete a outro texto.

A questão principal acerca do que foi dito anteriormente é que a citação é facilmente identificável, devido ao uso de marcas específicas dessa classificação, como as aspas, o itálico, a separação do texto citado do restante do texto, entre outras. A ausência total dessas marcas tipográficas transforma a citação em plágio. Com a citação, portanto, a heterogeneidade fica visível entre o texto que foi citado e o texto que o cita, deixando clara a relação do autor do texto com a biblioteca anunciada. Quanto a isso, a alusão também pode remeter a um texto anterior sem deixar marcas de heterogeneidade tanto quanto a citação.

Vejam o exemplo:

Figura 1 - Excerto da obra *Noite na taverna*

**ÚLTIMO BELJO DE AMOR**

Well Juliet! I shall lie with thee to night!

*Romeu e Julieta. Shakespeare.*

A noite ia alta: a orgia findara. Os convivas dormiam repletos, nas trevas.

Uma luz raiou súbito pelas físgas da porta. A porta abriu-se. Entrou uma mulher vestida de negro. Era pálida; e a luz de uma lanterna, que trazia erguida na mão, se derramava macilenta nas faces dela e lhe dava um brilho singular aos olhos. Talvez que um dia fosse uma beleza típica, uma dessas imagens que fazem descorar de volúpia nos sonhos de mancebo. Mas agora com sua tez lívida, seus olhos acesos, seus lábios roxos, suas mãos de mármore, e a roupagem escura e gotejante da chuva, disséreis antes — o anjo perdido da loucura.

Fonte: Nobre (2014, p. 37).

No exemplo apresentado por Nobre, é apresentado um excerto da obra *Noite na taverna*, do escritor Álvares de Azevedo. Nesse, é possível identificarmos um trecho da peça *Romeu e Julieta* é citado (*Well Juliet! I shall with thee to night!*) como epígrafe, com indicação da autoria e da obra (*Romeu e Julieta. Shakespeare*). É importante ressaltar que o uso de citações como epígrafes de contos/capítulos é bastante recorrente na literatura, o que pode acabar tornando os trechos citados parte das obras, mesmo que interfiram minimamente com o enredo apresentado. Em outros casos, é possível identificar a citação como parte do texto, como demonstrado no exemplo a seguir:

Figura 2 – Excerto da crônica *Envelhecer: com mel ou fel?*  
 Conheço muitas pessoas que estão envelhecendo mal. Desconfortavelmente. Com uma infelicidade crua na alma. Estão ficando velhas, mas não estão ficando sábias. Um rancor cobre-lhes a pele, a escrita e o gesto. São críticos azedos, aliás estão ficando cítricos sem nenhuma doçura nas palavras. Estão amargos. Com fel nos olhos.  
 [...]
   
 Bilac dizia que a gente deveria aprender a envelhecer com as velhas árvores. Walt Whitman tem um poema onde vai dizendo: “Penso que podia viver com os animais que são plácidos e bastam-se a si mesmos”.

Fonte: Cavalcante; Faria e Carvalho (2017, p. 9).

Nesse exemplo, no trecho da crônica *Envelhecer: com mel ou fel?*, de Affonso Romano de Sant’Anna, citado por Cavalcante; Faria; Carvalho (2017, p. 9), é possível verificar uma citação (“*Penso que podia viver com os animais que são plácidos e bastam-se a si mesmos*”) do escritor norte-americano Walt Whitman. Sant’Anna não utiliza o trecho de forma marginal, como epígrafe, como foi possível visualizar no exemplo anterior, mas integra-o em seu texto, para defender a sua ideia acerca do processo de envelhecimento. Ele, portanto, utiliza a citação como argumento de autoridade.

Sobre a alusão, vejamos outro exemplo retirado de Nobre:

Figura 3 – Início do conto *A cartomante*  
 Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

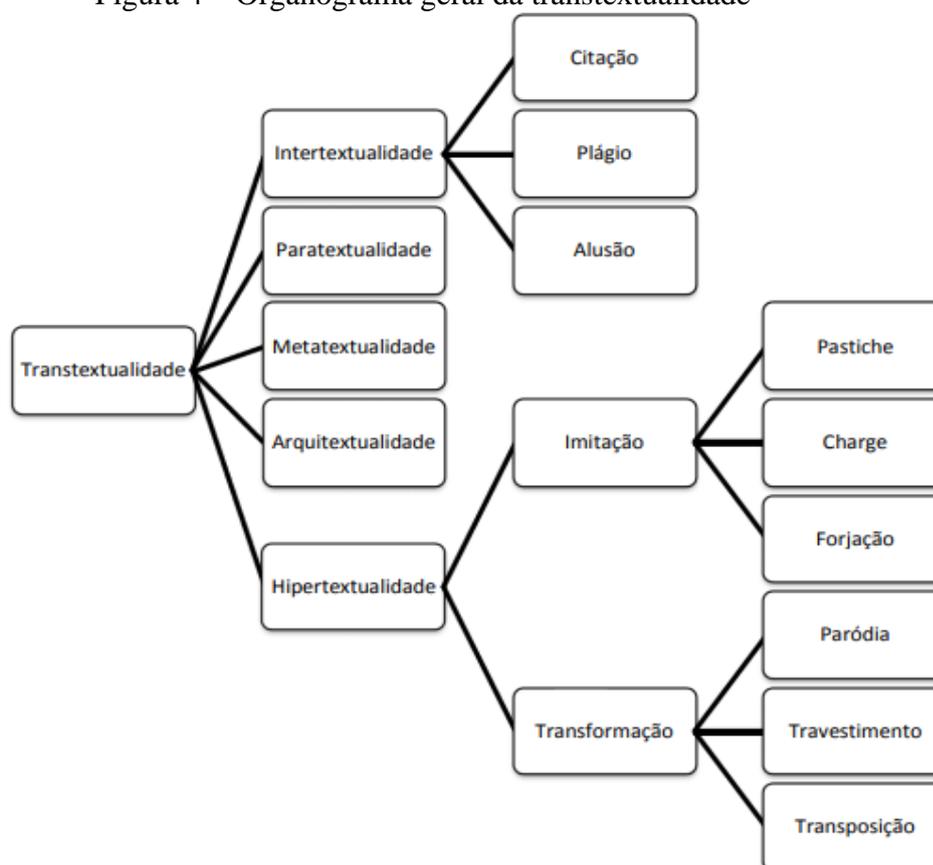
Fonte: Nobre (2014, p. 37).

Nesse trecho, temos o início do conto *A cartomante*, de Machado de Assis. É possível identificar no trecho uma alusão à peça *Hamlet*, do escritor *William Shakespeare*. Porém, é importante dizer que não se tem um texto transcrito nesse trecho, mas uma adaptação da famosa passagem da peça *Hamlet* (“*Há mais coisas entre o céu e a terra, Horácio, do que sonha a nossa vã filosofia*” - Ato I – Cena V).

Dessa forma, é possível concluir que a principal diferença entre a citação e a alusão é que, no primeiro caso, o texto é utilizado sem nenhuma alteração, exatamente igual ao original, já no segundo caso, há alterações no que diz respeito a originalidade sintática do texto que foi retirado (“*Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra que sonha a nossa filosofia*”).

A partir dessas informações acerca da discussão dos aspectos mais gerais da teoria de Genette (2010), é válido ressaltar o organograma da transtextualidade, proposto por Nobre (2014), que sistematiza a teoria de Genette (1982):

Figura 4 – Organograma geral da transtextualidade



Fonte: Nobre (2014, p. 54).

Dessa forma, é possível identificar a complexa organização das categorias transtextuais de Gérard Genette (2010). Em resumo, o autor usa como objeto de investigação a transtextualidade e estabelece, assim, cinco categorias (intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade). Essas se utilizam conforme critérios formais e/ou funcionais muito produtivos. Valho-me das palavras de Nobre (2014), quando afirma que o fenômeno tomado “por intertextualidade pode ser observado não somente na categoria homônima, como também nas demais” (NOBRE, 2104, p. 56).

Em sequência, Piègay-Gros (2010), dando continuidade aos estudos de Genette, dividiu as relações intertextuais em dois tipos: as de copresença entre dois ou mais textos e as de derivação de um ou mais textos a partir de um texto-matriz. Dessa forma, pode-se compreender o conceito de intertextualidade não somente como um processo de acionamento de partes de outro texto para produção de um novo, como também o movimento de articulação no qual um texto inteiro dá origem a outro.

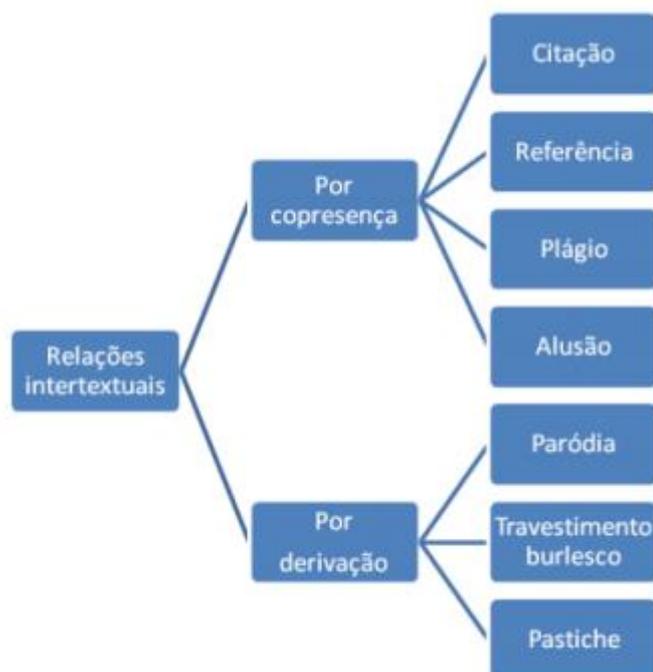
Sobre a conceituação e divisão das relações intertextuais de Piègay-Gros, concordamos com Nobre (2014), quando afirma que

O trabalho de Piègay-Gros (2010), todavia, não se limita a um mero redimensionamento e alargamento do conceito de intertextualidade a partir da proposta original de Genette (2010). A autora estabelece ainda distinções, para os casos de copresença, no que se refere ao critério de implicitude/explicitude, além de incluir a referência como tipo de intertextualidade por copresença, mas reduz os gêneros hipertextuais apresentados originalmente por Genette (2010) (NOBRE, 2014, p. 57).

As relações intertextuais de copresença são aquelas nas quais é possível perceber facilmente a presença de trechos de outros textos em um determinado texto e as relações intertextuais por derivação acontecem quando um novo texto se deriva de outro preexistente. A autora define as relações intertextuais de copresença em quatro tipos: i) citação, ii) referência, iii) plágio e iv) alusão, considerando as duas primeiras explícitas e as outras duas implícitas, respectivamente.

A seguir, expus um esquema que resume a proposta de Piègay Gros (2010), apresentada por Cavalcante:

Figura 5 - Proposta de Piègay-Gros (2010)



Fonte: Cavalcante (2012, p. 146).

Em resumo, a proposta de Piègay-Gros (2010), diferentemente do que é apresentado no esquema proposto por Nobre (2014), no Organograma geral da transtextualidade, no qual a intertextualidade, considerada como uma das cinco categorias da transtextualidade, está dividida em três classificações, citação, plágio e alusão, divide as relações intertextuais em dois tipos: as de copresença e as de derivação, conforme foi dito anteriormente.

Dando início a explicação das relações intertextuais por copresença, a citação aparece no texto, de forma explícita, sem exigir do leitor uma perspicácia, através da presença de um texto em outro texto e cumpre diferentes funções discursivas, como a da autoridade e da ornamentação. O trecho aparece assinalado por marcas tipográficas (aspas, recuo, itálico etc.). Nessa classificação estão presentes as citações que podem aparecer nos textos com ou sem autoria (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008), como é possível ver na figura a seguir:

Figura 6 – Turma da Mônica



Fonte: *O Estado de São Paulo* (2006).

Observe que, na tirinha de Maurício de Sousa, um trecho do poema de Gonçalves Dias é introduzido no segundo quadrinho através da citação com aspas (“minha terra tem palmeiras”). Este é o caso da citação que aparece explicitamente marcada, com marcas convencionalmente aceitas, quando diz respeito à inserção/incorporação, sem alterações sintáticas, de partes de um texto em outro (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

No caso da tirinha da Turma da Mônica, a citação lança luzes a um grau de humor que deve ser alcançado pelo leitor, em relação à escolha do personagem pelo trecho do poema como forma de corrigir seu amigo, que antes citou o trecho modificado com o intuito de fazer uma homenagem ao seu time de futebol (“minha terra tem Corinthians, onde canta o sabiá”), enriquecendo o significado do texto, expondo a intenção do personagem por meio de recursos estilísticos.

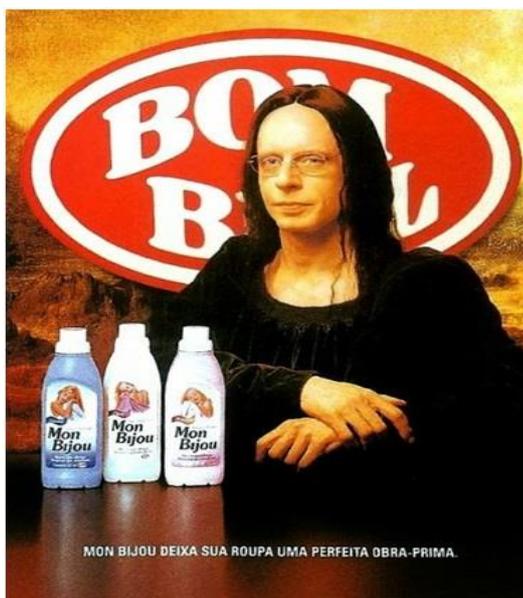
Dessa forma, segundo Piègay-Gros (2010), a citação pode ser considerada a forma canônica da intertextualidade, uma vez que é evidente a presença de um texto em outro, como podemos ver no quadrinho e uma das marcas características da citação é o alto grau de explicitude do intertexto, dadas as marcas tipográficas encontradas no texto citado, como as aspas, por exemplo. A autora afirma que esse recurso é negligenciado nos estudos de intertextualidade por estar relacionado à função de autoridade, ainda que ultrapasse “em muito as funções tradicionais que lhe são atribuídas, a autoridade e a ornamentação” (PIÈGAY-GROS, 2010, p. 222).

É válido salientar que, na Figura 6, também é possível encontrar um exemplo de relação intertextual por copresença, a alusão. No primeiro quadrinho, o personagem Bidu faz uma alusão a um trecho do poema de Gonçalves Dias (“minha terra tem Corinthians, onde canta o sabiá”), sem o uso das aspas. Piègay-Gros (2010, p. 226), assim a define, “A alusão é também muitas vezes comparada à citação, mas por motivos completamente

diferentes: já que ela não é nem literal nem explícita, pode parecer mais discreta e mais sutil.”.

Na alusão, a referência é feita indiretamente. É mais implícita que a referência e exige maior capacidade de inferência dos sujeitos. Dessa forma, é preferível “dizer que a menção direta aos personagens constitui um caso de intertextualidade explícita por referência, ao passo que a remissão indireta à obra a que as entidades pertencem é um caso de intertextualidade explícita por alusão” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 125). Nesse sentido, vejamos a figura a seguir.

Figura 7 - Propaganda da Bombril



Fonte: Blog Expresso Análise e crítica (2016).

Na publicidade, é possível perceber o diálogo com o quadro do pintor renascentista Leonardo da Vinci, intitulado Monalisa, uma das obras mais controversas, questionáveis e valiosas do mundo e bastante intertextualizada.

Esse diálogo faz uso do humor, pois o famoso garoto propaganda, Carlos Alberto Bonetti Moreno, se veste de Monalisa, reproduzindo sua expressão e ar de mistério, para aludir ao famoso quadro de Leonardo Da Vinci. A alusão ocorre, também, quando a publicidade trata o resultado do produto divulgado, como uma obra de arte, referindo-se à obra de Da Vinci (“Mon Bijou deixa sua roupa uma perfeita obra prima”).

Finalizando as relações intertextuais por copresença, o plágio é uma apropriação indevida de um texto no qual o plagiário assume a autoria de um texto alheio, em outras palavras, é uma apropriação indébita. Conforme Faria (2014, p. 47),

O plágio, diferentemente da citação e da alusão, pode variar de extensão de tal forma que possibilitaria originar um outro texto, o que constituiria um caso de derivação. Mas, se essa cópia criminosa ocorrer em uma pequena parte, isto é, em trechos menores, teremos então um caso de plágio por copresença.

Ou seja, é uma citação não marcada, e consiste em passagens de textos alheios sem demarcar a propriedade do que é dito. Piègay-Gros (2010) diz ainda que “o plágio será tanto mais condenável quanto mais literal e longa for a repetição da passagem” (PIEGAY-GROS, 2010, p. 224-225).

A intertextualidade derivacional ou de derivação constitui-se, de acordo com Piègay-Gros (2010): i) da paródia, que ocorre pela transformação de um texto fonte com intenção humorística, poética ou crítica etc; ii) do travestimento burlesco, que tem a finalidade satírica e ocorre quando se observa a reescritura de um estilo; e iii) do pastiche, que é a imitação de um autor ou de traços da sua autoria. No pastiche não ocorre transformação como na paródia e no travestimento burlesco.

Piègay-Gros reconhece que o travestimento burlesco é uma variante da paródia (PIEGAY-GROS, 2010), embora enfatize que as duas formas sejam diferentes. O travestimento burlesco é baseado numa reescritura de estilo cujo conteúdo é mantido, enquanto a paródia consiste na transformação de um texto cujo conteúdo é modificado. O pastiche, por sua vez, direciona-se para a imitação de um estilo (FARIA, 2014, p. 48-49).

Cavalcante, Faria e Carvalho (2017), dando seguimento aos estudos de Genette (2010) e de Piègay-Gros (2010), fazem uma reorganização do quadro de Genette (2010). As autoras pleiteiam que, constitucionalmente, a intertextualidade se subdivida em duas formas distintas, embora não excludentes:

i) estrita, dada pela copresença (inserção efetiva de um texto em outro) ou pela transformação/derivação de um texto específico ou de partes dele em outro texto; e ii) ampla, dada não pela marca de copresença de um texto específico em outro, mas por uma marcação menos facilmente apreensível, porque mais difusa e relativa a conjuntos de textos: por indícios alusivos à forma composicional de um padrão de gênero; ao estilo de um autor deduzido de vários de seus textos; ou a uma temática particular divulgada por diversos textos. O que dá um caráter amplo a essa intertextualidade é o fato de o diálogo não se dar entre textos individuais e de essa ligação acontecer por mecanismos

de alusão a traços de composição de gênero, de estilo de autor ou de tema de textos (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 12).

Para as autoras, é importante compreender que o texto não pode ser resumido a um produto material, “mas a um processo comunicativo complexo, pautado na interação, resultante da integração entre elementos da materialidade e outros fatores de diferentes ordens (situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais)” (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 12).

Na perspectiva das autoras, as funções intertextuais têm a ver com a intencionalidade e são argumentativas, pois possuem a função de influenciar o outro sobre com os seus propósitos e ultrapassam os limites formais. Ou seja, todo recurso intertextual pode ser considerado, também, lúdico – quanto à finalidade humorística, à crítica-apreciativa ou à expositivo-informativa, “as quais podem se excluir ou não, e sofrer algumas predeterminações do gênero as quais podem se excluir ou não, e sofrer algumas predeterminações do gênero” (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 13).

Cavalcante, Faria e Carvalho (2017) definem como estritas “as relações nas quais se verifica o diálogo entre textos específicos, ou porque existem partes de um texto presentes em outro, ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro” (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 13), e podem acontecer de duas formas distintas: i) pela relação de copresença, isto é, de inserção efetiva de partes de um texto em outro e ii) pela relação de derivação ou transformação, isto é, pela alteração em um texto específico, de forma que se modifique algum aspecto (forma, estilo ou conteúdo), sem que se percam elementos essenciais (semânticos) do texto-fonte. E a ampla, “o diálogo tangível entre um texto e um conjunto de textos” (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 19).

As autoras sugerem, portanto, “categorias que deem conta da ampla variedade de textos multissemióticos e das relações difusas que se apresentam nas alusões amplas – todas reconhecidas popularmente como intertextuais” (CAVALCANTE; FÁRIA; CARVALHO, 2017, p. 21). Com os estudos de Cavalcante (2012), fica claro afirmar que as categorias de Genette (2010), sequenciadas por Piègay-Gros (2010), são perfeitamente passíveis de aplicação a domínios além dos literários.

Dando continuidade as perspectivas da intertextualidade, apresento, a seguir, a perspectiva de Bazerman (2016).

### ***2.1.3 Intertextualidade em Bazerman (2006)***

Nesta lista, cabe discutir os estudos sobre intertextualidade em Charles Bazerman (2006), teórico da Linguística Aplicada. De acordo com Lima (2016), “o diferencial da proposta de Bazerman (2006) é a questão dos níveis em relação às tipologias já existentes e o direcionamento que ele dá ao tema, focando a sua atenção para a questão do ensino” (LIMA, 2016, p. 42).

Bazerman (2006) conceitua intertextualidade como as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado pode estabelecer com os textos que o antecederam, contemporâneos ou futuros (em potencial) (BAZERMAN, 2006). Dessa forma, o autor destaca a importância do fenômeno nas situações comunicativas no que diz respeito aos processos de produção textual e receptividade escritor/leitor. Para o autor (2007, p. 92-93),

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

Dessa forma, é possível constatar que a intertextualidade proporciona uma dinamicidade tanto para a escrita quanto para a leitura, pois oportuniza ao escritor a possibilidade de invocar, criar e produzir novos textos a partir de outros já existentes; e ao leitor a possibilidade de relacionar, compreender e interpretar com mais exatidão os textos, fazendo inferências e escolhas com base no seu contexto social (LIMA, 2020).

Assim sendo, é possível afirmar que todo texto, seja ele oral ou escrito, está cheio de sentidos explícitos e/ou implícitos de outros textos com os quais o autor já teve contato anteriormente. É nesta perspectiva que se confirma o conceito de intertextualidade, que admite e reconhece outras vozes presentes na produção dos textos. A intertextualidade, surge, então, como elemento constitutivo do texto, visto que “os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos” (BAZERMAN, 2007, p. 92).

Bazerman (2006) traz esse conceito para a área da retórica e dos estudos de letramento e propõe que uma análise da intertextualidade a partir de textos de estudantes seria capaz de mostrar como os alunos, em seus trabalhos escritos, são capazes de, além de mostrar seus conhecimentos sobre os conteúdos que estão aprendendo, aprender a escrever trabalhos de acordo com a sua área de estudos. Ou seja, para o autor, a intertextualidade “não é apenas uma questão ligada a que outros textos você se refere, e sim como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos” (BAZERMAN, 2006, p. 103).

O teórico inglês defende que a intertextualidade é “a relação que se estabelece com outros textos a sua volta” (BAZERMAN, 2006, p. 88). Porém, enfatiza o fato de que o estudo da intertextualidade vai muito além dos seus conceitos e das relações que um texto pode estabelecer com outro. Ainda segundo o autor, a originalidade e a habilidade dos escritores advêm das novas maneiras como as palavras são conectadas para se adequarem às situações específicas, às suas necessidades e aos seus propósitos específicos, mas sempre dependem do repertório linguístico comum que compartilham uns com os outros (BAZERMAN, 2006).

Assim, Bazerman (2006), com o objetivo de sistematizar ou estabelecer um parâmetro de tipologização, apresenta seis Níveis de Intertextualidade, por meio dos quais um texto evoca outros textos e os usa como apoio, como um recurso consciente. São eles: a) quando o texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentidos, usada como valor nominal; quando o texto pode se remeter a dramas sociais explícitos de textos anteriores mencionados na discussão; c) quando o texto pode explicitamente usar outras declarações como pano de fundo, apoio ou contraposição; d) quando o texto, menos explicitamente, pode se apoiar em crenças, ideias e declarações amplamente difundidas e familiares aos leitores, quer sejam relacionadas a uma fonte específica quer sejam percebidas como senso comum; e) através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros, cada texto evoca mundos sociais particulares onde essas formas linguísticas são utilizadas com o propósito de identificá-lo como parte daqueles mundos; e, por fim, f) através apenas do uso da linguagem e de formas linguísticas, o texto recorre aos recursos linguísticos disponíveis, sem chamar a atenção de modo particular para o intertexto (HOFFNAGEL, 2008).

É possível diferenciar esses níveis através de evocações explícitas que um texto faz de outros, apoiando-se neles como um recurso de forma para a construção do texto. A sua

análise se estende a todo e qualquer gênero, porém não alcança todas as instâncias da intertextualidade presentes nos textos.

Bazerman (2006) afirma que esses seis níveis podem ser identificados através de seis Técnicas de Representação Intertextual, entre as palavras e os enunciados de outros textos, começando pelo mais explícito (BAZERMAN, 2006, p. 94-96), como: i) citação direta, ii) citação indireta; iii) menção a uma pessoa; iv) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada; v) uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou uso de terminologias de documentos específicos; e vi) uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

Sobre os Níveis de Intertextualidade e as Técnicas de Representação Intertextual, Oliveira (2012) afirma que “ambos, como estratégias de textualidade, normalmente são usados juntos para se complementarem e, ainda, interagem na construção de sentidos do texto. As técnicas são mecanismos responsáveis pela manifestação/obtenção dos níveis [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Bazerman deduz, ainda, que a análise da intertextualidade “investiga não somente à relação de um enunciado com aquele oceano de palavras, mas também o modo como tal enunciado usa essas palavras e ainda a maneira como ele se posiciona em relação às outras palavras” (BAZERMAN, 2006, p. 88). À vista disso, “a análise das conexões intertextuais nos ajuda a compreender o sentido dos textos de forma mais profunda” (BAZERMAN, 2006, p. 88).

Por fim, a grande contribuição de Bazerman (2007) é a perspectiva aplicada da intertextualidade, no que diz respeito aos procedimentos de análise que envolvam leitura e produção escrita em sala de aula.

Com essa afirmação, fica clara a importância da concepção de Bazerman para a nossa pesquisa, visto que o autor defende a relevância da intertextualidade para o ensino, e afirma que a compreensão acerca do uso da intertextualidade, enquanto escritores e leitores, pode levar ao aperfeiçoamento da prática do leitor e/ou escritor enquanto indivíduos e enquanto coletividade.

Passemos à perspectiva de Koch, Bentes e Cavalcante (2008).

### 2.1.4 Intertextualidade em Koch, Bentes e Cavalcante (2008)

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) abordam as diversas categorias no que concerne aos processos intertextuais. As autoras defendem a “existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 16).

A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando um intertexto, que “faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2008, p. 17), é inserido em um novo texto. Pois, como afirma Jenny (1979, p. 14), “propomo-nos a falar, de intertextualidade desde que se possa encontrar num texto elementos anteriormente estruturados, para além do lexema, naturalmente mas seja qual for o seu nível de estruturação”.

Koch e Elias (2014) abordam a discussão acerca da intertextualidade a partir da exposição de exemplos que consideram pertinentes ao tema, e apresentam o texto a seguir (ver Figura 8), para expor uma situação em que o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) no texto que está sendo lido/trabalhado é necessário que a compreensão não seja prejudicada.

Figura 8 - Tirinha de Chico Bacon



Fonte: Koch e Elias (2014, p. 81).

É possível identificar no texto um diálogo entre quatro personagens, em que a fala de cada um deles (*Mas o que é isso?*; *É uma cobra, é um pau, é João, é José*; *É um espinho na mão*; e *É um corte no pé*, respectivamente) faz uma alusão a letra da música *Águas de março* (“[...] É uma cobra, é um pau, é João, é José, é um espinho na mão, é um corte no pé [...]”), do compositor brasileiro Tom Jobim. Outro ponto que merece ser destacado é a ilustração dos quatro personagens, que apresenta, para cada trecho proferido por eles, a

situação expressa na música, como a ilustração de um dos personagens, que está com o pé machucado, engessado, usando muleta, dizendo: *É um corte no pé*. Essa questão enfatiza ainda mais a relação de sentidos existente entre a tirinha e a música *Águas de março*.

Como é possível ver, é de extrema importância que o leitor (re)conheça a música *Águas de Março* para que a produção de sentido do conteúdo da tirinha produza o efeito de humor no gênero em que se insere, correspondendo às expectativas do autor, ou seja, no processo de leitura e produção de sentido “a letra da canção perde a sua poeticidade constitutiva do enunciado ao ser utilizada para a produção de humor” (MORAIS, 2018, p. 46) no texto exemplificado. Assim, concordo com Moraes, ao afirmar “que a compreensão do texto vai depender diretamente dos objetivos almejados e da habilidade pertinente a todo e qualquer interlocutor: o conhecimento de mundo” (MORAIS, 2018, p. 47).

É notável enfatizar que, para o processo de compreensão do texto, além do conhecimento do texto-fonte – o intertexto – é necessário, da mesma forma, que a retomada de um ou mais textos em outro(s) texto(s) possibilite ao leitor, através da ativação de sua memória social, a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em outras situações de comunicação, com outros propósitos (KOCH; ELIAS, 2014).

Um outro exemplo de intertextualidade é a tirinha a seguir:

Figura 9 - Tirinha de Chico Bacon



Fonte: KOCH; ELIAS (2014, p. 86).

Na tirinha, é possível verificar a presença de um outro texto – o intertexto – que faz parte da nossa memória social (*O ministério da saúde adverte: fumar faz mal à saúde*). Embora a fonte não esteja explícita, é possível constatar a intertextualidade, porque o intertexto pode, facilmente, ser identificado (*O ministério da saúde adverte: o culto ao*

*corpo faz mal à saúde*), fazendo com que o propósito comunicativo do texto seja alcançado. Caso o interlocutor não tenha conhecimento sobre o intertexto, ficará difícil estabelecer as relações entre os textos, comprometendo o efeito de humor pretendido pela tirinha.

Assim sendo, a compreensão do texto vai depender diretamente dos objetivos almejados e da habilidade pertinente a todo e qualquer interlocutor: o conhecimento de mundo, que envolve vários outros conhecimentos que precisam ser ativados. Na possibilidade de esses conhecimentos não se manifestarem, a (re)construção de sentidos pelo interlocutor fica comprometida, por não se dispor dos mecanismos necessários à compreensão dos textos, tornando-os difíceis de compreender ou, algumas vezes, indecifráveis.

Essas são algumas das razões que me levam a concordar com Koch, quando afirma que a intertextualidade pode ser considerada como uma “propriedade constitutiva” do texto (1998, p. 87). Nessa perspectiva, Kleimam e Moraes (1999) afirmam que a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais é possível detectar vestígios de outros textos naquele que está sendo lido e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros textos/objetos culturais, tornando, assim, mais fácil a sua compreensão.

É importante frisar que o fenômeno da intertextualidade está diretamente ligado aos conhecimentos comuns ao autor e ao leitor dos textos, pois, a partir desses conhecimentos, será possível construir as relações de sentidos existentes entre os textos em uma dada situação comunicativa. A intertextualidade, portanto, enriquece o texto e nos permite associar conhecimentos e assuntos distintos que, talvez, em outras situações não tivessem ligação nenhuma, e isso abre um leque de possibilidades para a construção de outros textos e para a compreensão do mundo à nossa volta (MORAIS, 2018).

Nessa perspectiva, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) afirmam que diversos tipos de intertextualidade, cada qual com características próprias, têm sido relacionadas: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, autotextualidade, intertextualidade com textos de outros enunciadores, “inclusive um enunciador genérico” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 18), intertextualidade das semelhanças e das diferenças, intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

Vale ressaltar que, ao se tratar de intertextualidade *stricto sensu* (doravante intertextualidade), é de extrema importância que o texto remeta a outros textos ou

fragmentos de textos previamente produzidos e com os quais estabelece relação (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Devido a essa relação, de acordo com as autoras, a intertextualidade manifesta-se em cinco modos: i) intertextualidade temática; ii) intertextualidade estilística; iii) intertextualidade explícita; iv) intertextualidade implícita; v) intertextualidade intergenérica; e vi) intertextualidade tipológica.

A intertextualidade temática é encontrada entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou corrente de pensamento, que partilham temas e utilizando conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica, como, por exemplo, matérias de jornais e da mídia em geral de um determinado dia, que tratam de um mesmo assunto em colunas diferentes; diversas encenações de uma peça específica de teatro, histórias em quadrinho de um mesmo autor, as novas versões de um mesmo filme, diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas, e assim por diante (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). As autoras citam variados exemplos de intertextualidade temática, entre eles o caso do dilúvio e da *caixa de Pandora*, que são encontrados em muitas mitologias em versões diferentes.

Esse entendimento comunga com o que frisa Bauman (2004, p. 6, *apud* KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17), ao pontuar:

[...] Importante, contudo, é frisar [...] que toda e qualquer retextualização de um texto prévio implica uma mudança de chave, uma alteração em sua força ilocucionária e em seu efeito perlocucionário - ou seja, no que ele vale (*counts as*) e no que ele faz.

Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 10 - Versões do superman na tv e no cinema



Fonte: Site Legião de Heróis (2021)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Site Legião de Heróis: <https://www.legiaodosherois.com.br/>

Na Figura 10, é possível verificar um exemplo de intertextualidade temática, que consiste na abordagem de um mesmo conteúdo. O filme *Superman* teve várias versões ao longo dos anos, tanto nos quadrinhos quanto na TV, nos cinemas e nos jogos, com elenco e datas diferentes, porém muitas das versões, mantiveram o roteiro original, de 1978.

A intertextualidade estilística ocorre quando o autor do texto, por variados motivos, faz menções a certos estilos e variedades linguísticas, que podem ser repetições, imitações e/ou paródias, comuns em textos que reproduzem o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade ou a linguagem bíblica, por exemplo. As autoras ainda afirmam:

Descartamos a possibilidade de existência de uma intertextualidade apenas de forma, como por vezes se costuma postular, já que defendemos a posição de que toda forma necessariamente emoldura, enforma determinado conteúdo, de determinada maneira. A intertextualidade estilística ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia [sic] certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 19).

Como exemplo, posso apontar vários textos que utilizam como intertexto a oração do Pai-Nosso, como a *Oração dos Programadores*, citada por Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 19):

Figura 11 – Oração dos Programadores

Sistema operacional que estais na memória,  
 Compilado seja o vosso programa,  
 Venham à tela os vossos comandos,  
 Seja executada a nossa rotina,  
 Assim na memória como na impressora.  
 Acerto nosso de cada dia, rodai hoje  
 Informai os nossos erros,  
 Assim como nós informamos o que está corrigido.  
 Não nos deixeis cair em looping,  
 Mas livrai-nos do Dump,  
 Amém.

Fonte: Koch; Bentes e Cavalcante (2008, p. 19).

Nesse exemplo, é possível afirmar que o texto *Oração dos Programadores* se constrói a partir da identidade e do propósito comunicativo da *Oração do Pai Nosso*, conhecida mundialmente. Os dois textos podem ser considerados, na oralidade e/ou na escrita, como uma oração, embora a *Oração dos Programadores* tenha uma entonação irônica, por manter diversas características ligadas ao texto original, apesar de o assunto tratado ser completamente diferente. Assim sendo, o autor se utiliza do fato de que a grande maioria das pessoas conhece a *Oração do Pai Nosso*, concretizando, portanto, o propósito comunicativo da *Oração dos Programadores*, que é mostrar, através de humor, um pedido desesperado de um programador.

Na intertextualidade estilística, é possível reconhecer e classificar tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gênero. Para Bazerman (2016), “cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente, com o propósito de identificá-lo como parte daqueles mundos”. (BAZERMAN, 2006, p. 94). Concordo com Bazerman, quando ele sustenta a presença de linguagens particulares/formas linguísticas em textos dessa natureza. É possível identificar em cada alusão, o apelo à *Oração do Pai Nosso*, através do uso da linguagem, das formas linguísticas e do modo como foram usados para a comunicação (SOUSA, 2012).

A intertextualidade explícita ocorre quando, no próprio texto, a referência ao intertexto vem marcada por meio de citação, referência, menção, resumo, resenha, tradução, em textos argumentativos, quando se emprega o recurso à autoridade. Ou seja, “[...] quando um outro texto ou um outro fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados” (KOCH; BENTES ; CAVALCANTE, p. 28).

O texto a seguir evidencia, claramente, um caso de intertextualidade explícita:

Figura 12 – Propaganda da Pfizer

Paixão segundo Nando Reis: “Faz muito tempo, mas eu me lembro, você implicava comigo. Mas hoje eu penso que tanto tempo me deixou muito mais calmo. O meu comportamento egoísta, o seu temperamento difícil. Você me achava meio esquisito e eu te achava tão chata. Mas tudo que acontece na vida tem um momento e um destino. Viver é uma arte, é um ofício. Só que é preciso cuidado. Pra perceber que olhar só pra dentro é o maior desperdício. O teu amor pode estar do seu lado. O amor é o calor que aquece a alma. O amor tem sabor pra quem bebe a sua água. Eu hoje mesmo quase não lembro que já estive sozinho. Que um dia eu seria seu marido, seu príncipe encantado. Ter filhos, nosso apartamento, fim de semana no sítio. Ir ao cinema todo domingo só com você do meu lado. O amor é o calor que aquece a alma”.

Para Nando Reis, paixão significa estar do seu lado. Para a Pfizer, paixão é o que faz a gente pesquisar a cura para os males que afetam a qualidade de vida dos homens e das mulheres. E a gente faz isso todos os dias. Com paixão.

Propaganda Pfizer

Fonte: Koch e Elias (2014, p. 28).

Na constituição do texto da propaganda da Pfizer, há explicitação de vários trechos da música *Do seu lado*, com a identificação do autor do texto-fonte, o cantor brasileiro Nando Reis, com o intuito de mostrar o que é paixão, conforme o cantor, a partir da letra de sua música, contrastando-a com a definição de paixão pela Pfizer.

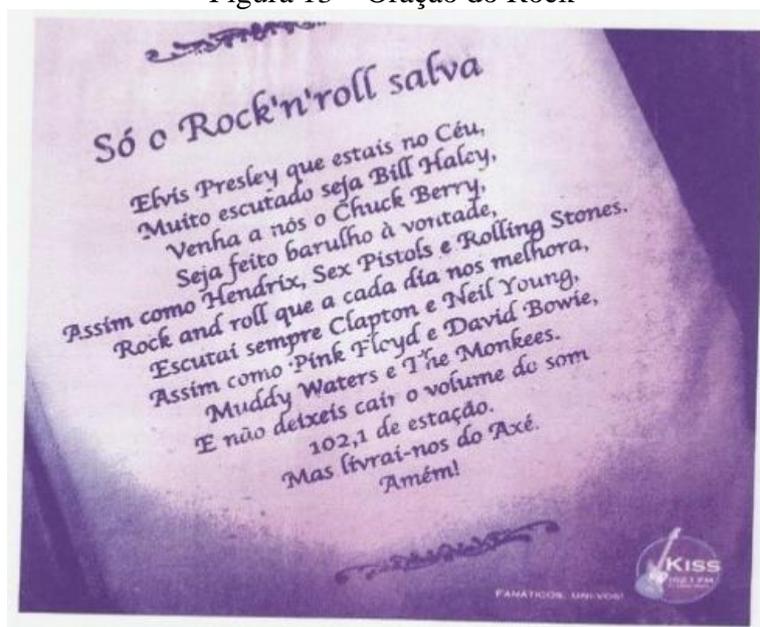
Dando continuidade à explanação sobre os tipos de intertextualidade, temos a intertextualidade implícita, que, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2014, p. 30), ocorre quando se introduz, no próprio texto, referências a outros textos, com diferentes propósitos, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário (KOCH; BENTES; CAVALCANTE), restando ao leitor/ouvinte reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva anterior à leitura. Caso isso não aconteça, estará prejudicada a construção de sentido.

A esse respeito, Koch e Elias (2014, p. 93) afirmam:

Desse modo, nas produções textuais marcadas por esse tipo de intertextualidade, o autor não apresenta a fonte, porque pressupõe que já faça parte do conhecimento textual do leitor. Então, para a produção de sentido, o leitor deve estabelecer o “diálogo” proposto entre os textos e a razão da recorrência implícita a outro(s) texto(s).

Existem muitos exemplos que retratam o tipo intertextualidade implícita na publicidade, humor, mídia, dentre outros meios de comunicação, como podemos verificar no texto a seguir:

Figura 13 – Oração do Rock



Fonte: Koch e Elias (2014, p. 92).

Na leitura desse texto, é necessário considerar que estamos diante de uma propaganda (“[...] E não deixeis cair o volume do som 102,1 de estação. Mas livrai-nos do Axé. Amém!”) baseada na *Oração do Pai Nosso*, com o propósito de divulgar a emissora de rádio (Kiss 102.1 FM), para que a construção de sentido pelo leitor não seja prejudicada. É importante deixar claro que essa proposta classificatória permite a sobreposição de categorias.

A intertextualidade (inter)genérica refere-se à propriedade de um gênero de exercer funções de outros gêneros, referentes à estrutura ou ao objeto comunicacional. Para que o propósito comunicativo tenha sucesso, o ouvinte/leitor precisa ter o conhecimento prévio sobre os gêneros trabalhados, a fim de compreender a mensagem que será passada nos textos verbais e não verbais. É muito frequente o uso desse fenômeno em colunas opinativas de jornais, as quais fazem uso de fábulas, cartas, contos infantis, bem como em gêneros de caráter parodístico, irônico e/ou argumentativo.

Koch, Bentes e Cavalcante aprovam a existência da intertextualidade intergenérica como recurso para a construção dos sentidos dos textos. As autoras (2008, p. 64) afirmam que

É bastante comum, todavia, que, no lugar próprio de determinada prática social ou cena enunciativa (Maingueneau, 2001) se apresente(m) gênero(s) pertencentes a outras molduras comunicativas, evidentemente com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido. Para tanto, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores a respeito dos

gêneros em questão. É a intergenericidade ou intertextualidade intergenérica, denominada também por Marcuschi (2002) de configuração híbrida, ou seja, um gênero que exerce a função de outro, o que revela ‘a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez.

Dando prosseguimento, apresento um exemplo de intertextualidade intergenérica, no qual fica explícito “o quanto a mobilização do contexto sociocognitivo é essencial para a detecção da ironia, da crítica, do humor e, portanto, para a construção de um sentido consentâneo com a proposta de dizer do produtor do texto” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 66).

Figura 14 – Propaganda do Burguer King



Fonte: Sousa (2012, p. 53).

O exemplo dado é classificado como anúncio publicitário, pois tem a intenção de comunicar algo com “o propósito de vender serviços ou produtos, criar uma disposição, estimular um desejo de posse ou para divulgar e tornar conhecido algo novo e interessar a massa ou um de seus setores” (SANT’ANNA, 2001, p.77). No caso do exemplo, o anúncio faz a divulgação do sanduíche whopper triplo, com a intenção de induzir o seu consumo. Através dessas características, como a presença da figura do produto, da sua marca e de algumas sequências descritivas e injuntivas e por meio do propósito

comunicativo facilmente identificado - a promoção do consumo do produto veiculado – identificamos, facilmente, o gênero trabalhado (SOUSA, 2012).

No anúncio, com o uso da sequência de frases: “Terremoto em São Paulo. Algum descuidado deve ter deixado um whopper triplo cair no chão”, é possível verificar características do gênero notícia. Assim, com a união das imagens e da sequência citada, a intenção do anúncio foi formada de forma satisfatória, ao passar para o consumidor a imagem de que o sanduíche é tão grande, que poderia causar um acidente de grande porte (um terremoto), caso alguém o deixasse cair no chão. Dessa forma, o anunciante se apropriou de um segundo gênero (notícia) para construir o texto do anúncio publicitário do Burger King (CAVALCANTE, 2007; BAZERMAN, 2006).

Por fim, a partir das abordagens da intertextualidade discutidas anteriormente, é possível verificar que esse fenômeno surge, portanto, a partir da interação entre diferentes textos dentro de uma situação comunicativa, na qual o autor busca atribuir diversas significações a seus textos, através da presença de intertextos.

A concepção de intertextualidade que norteia esta pesquisa é aquela que dirige o seu foco para a interação, como uma atividade de produção de sentidos, baseada na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014).

Feitas essas considerações, seguirei para o próximo tópico, que trata das funções discursivas da intertextualidade.

## **2.2 Funções discursivas dos processos intertextuais**

No âmbito da Linguística Textual, a intertextualidade sempre foi vista como um recurso de grande importância na construção dos sentidos do texto. Não obstante, após tudo o que já foi apresentado nesta pesquisa, reforço que a intertextualidade é muito mais do que isso, ela se mostra como uma importante estratégia textual-discursiva para o processamento textual, sendo um recurso muito utilizado na sociedade. Ficar atento ao uso de recursos intertextuais auxilia na construção do sentido de um texto, contribuindo para um objetivo anteriormente estabelecido pelo autor ou pelo gênero escolhido.

Dessa forma, estudar as funções discursivas da intertextualidade é algo recente, levando em consideração as pesquisas encontradas na literatura sobre o assunto. Genette (2010), Grésillon e Maingueneau (1984), Sant'Anna (1999), Piègay-Gros (2010), Fairclough (2001), Bazerman (2006) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007), por exemplo, não se concentraram na questão das funções discursivas da intertextualidade, pois

consideraram o fenômeno do ponto de vista da classificação de tipologias, como mostrei no tópico anterior.

Ainda que a ampliação de Genette (2010) tenha sido de extrema importância no que concerne ao estudo da função dos recursos intertextuais, as pesquisas de Forte (2013) e de Chaves Júnior (2020) apresentam excelentes contribuições sobre o assunto.

Conforme Chaves Júnior (2020, p. 55):

No cenário teórico da intertextualidade elaborado por Genette (1982), já podemos perceber as remissões a futuras interpretações funcionais dos fenômenos intertextuais, embora o autor não tenha expressado claramente esse sentido. Ele trabalhou o aspecto dicotômico da hipertextualidade, utilizando o traço relacional e o traço funcional (em regimes).

O autor elaborou também um quadro mais geral das práticas hipertextuais utilizando-se dos traços de regime e relação. Todos esses traços poderiam ser reinterpretados como “elaboradores” de funções discursivas, entretanto, àquela altura, a extensa caracterização levada a cabo por Genette (1982) acabou por não ser redimensionada na intenção de uma uniformização que favorecesse análises que não fugissem ao propósito de investigar o fenômeno da intertextualidade em todas as suas singularidades; dentre as funções (regimes) mais relevantes, tem-se o lúdico, o satírico e o sério, desdobrados em irônico, polêmico e humorístico.

Ou seja, a importância de Genette (2010) é inegável no que tange as remissões a futuras interpretações funcionais dos fenômenos intertextuais, ao elaborar um quadro geral das práticas hipertextuais utilizando-se dos traços de regime e relação, embora a sua extensa caracterização fugisse ao propósito de investigar o fenômeno da intertextualidade explorando todas as suas singularidades.

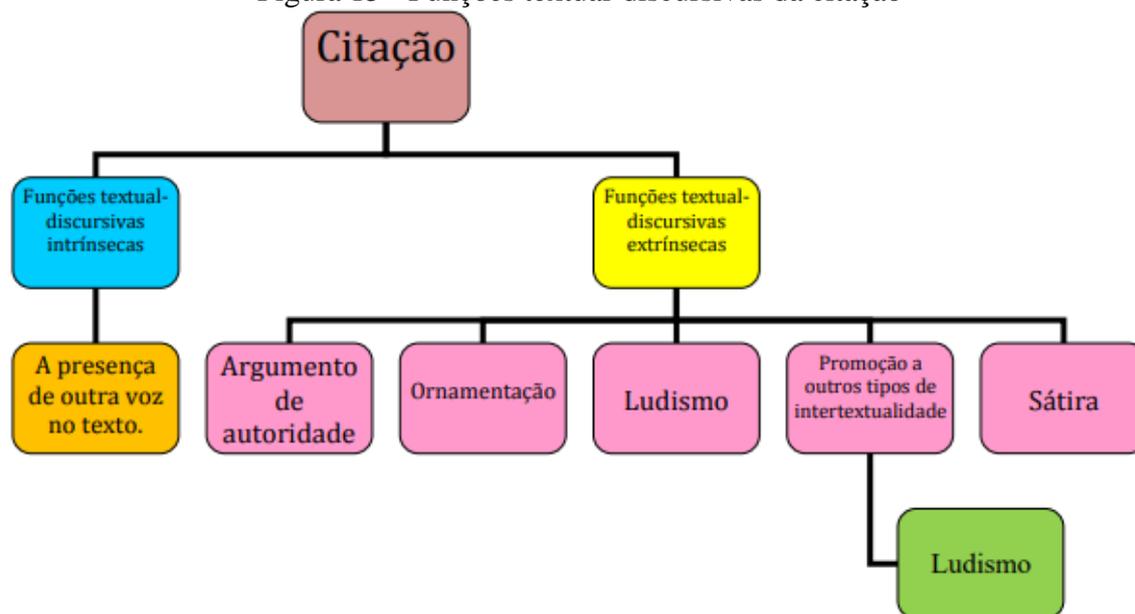
Dando continuidade aos estudos de Genette (2010), foi com Piégay-Gros (2010) que se reforçou mais o redimensionamento das práticas intertextuais, que resultou nas relações de copresença (citação, referência, plágio e alusão) e derivação (paródia, travestimento burlesco e pastiche), e das funções discursivas dos tipos.

Sobre as funções discursivas, é possível encontrar dois tipos: as funções intrínsecas e as funções extrínsecas ao tipo intertextual. As funções intrínsecas estão inscritas na definição do tipo textual e estão intimamente relacionadas à categoria. Já as funções extrínsecas não estão previstas na definição do tipo intertextual (FORTE, 2013).

É importante citar que as funções que serão privilegiadas nesta pesquisa são as que compõem as relações de copresença, segundo Piégay-Gros (2010): citação, referência e alusão.

Na citação é possível encontrar dois eixos discursivos textuais, as funções textual-discursivas intrínsecas (a presença de outra voz no texto) e as funções textual-discursivas extrínsecas (argumento de autoridade, ludismo, promoção a outros tipos de intertextualidade e sátira), como é possível ver a seguir no quadro resumidor (FORTE, 2013) retoma funções discursivas mobilizadas por Genette (1982) e Piégay-Gros (1996):

Figura 15 - Funções textual-discursivas da citação



Fonte: Forte (2013, p. 92).

Como é possível observar, uma das funções discursivas da citação é o argumento de autoridade, que traz a característica para o tipo de autenticação o (KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2007, p. 120). Como exemplo, apresento o texto a seguir:

Figura 16 - Excerto do artigo A intergenericidade e a construção de sentidos em anúncios publicitários

Esse tipo de intertextualidade coabita com o que Bazerman (2006) chama de *valor nominal*. Ou seja, nível de intertextualidade cujo texto pode remeter a outro texto, a textos anteriores como fontes de sentido. Nas palavras do autor: “Isso ocorre sempre que um texto apresenta declarações de outras fontes consideradas autorizadas, repetindo essa informação autorizada para os propósitos do novo texto”. (BAZERMAN, 2006, p. 92)

Fonte: Sousa (2012, p. 3).

Como vemos no excerto em destaque, retirado de um artigo acadêmico, lançando mão da citação do autor Bazerman, Sousa reafirma suas ideias através do texto citado, corroborando o que foi atestado por aquele autor e, desse modo, se utiliza disso como argumento de autoridade. “A citação, portanto, faz que o recurso à autoridade seja visto como algo proeminente no discurso” (FARIA, 2013, p. 71). Nesse exemplo, a autora do artigo concorda com o que foi dito pelo autor citado em seu trabalho, dessa forma há uma espécie de corresponsabilidade (FARIA, 2013).

Dando continuidade aos tipos de funções discursivas desempenhadas pela citação, tem-se a ornamentação, segundo Faria (2013), uma citação pode enriquecer um texto, desenvolvendo-o em seus aspectos estético-estilísticos (de forma textual/discursiva), com vistas a argumentação, principalmente. Vejamos:



Fonte: Forte (2013, p. 76).

Na figura, é feita uma referência a dois personagens bastante conhecidos: o filósofo Sócrates e Chicó, um famoso personagem do filme “Auto da Compadecida”. É possível perceber que Chicó é comparado a Sócrates, de modo bem explícito. Ou seja, a referência, na figura, cumpre uma função textual discursiva de comparar dois elementos. Ao mesmo tempo, é possível encontrar um argumento de autoridade, pois a fala de Sócrates é mencionada, e ele tem sua importância na história. De acordo com Forte (2013), além de servir para autenticar um pensamento e adornar determinado texto, “a citação pode desencadear o humor e, assim, desempenhar no texto uma função lúdica, jocosa, que visa ao [...] ao humor de um modo geral” (p. 79).

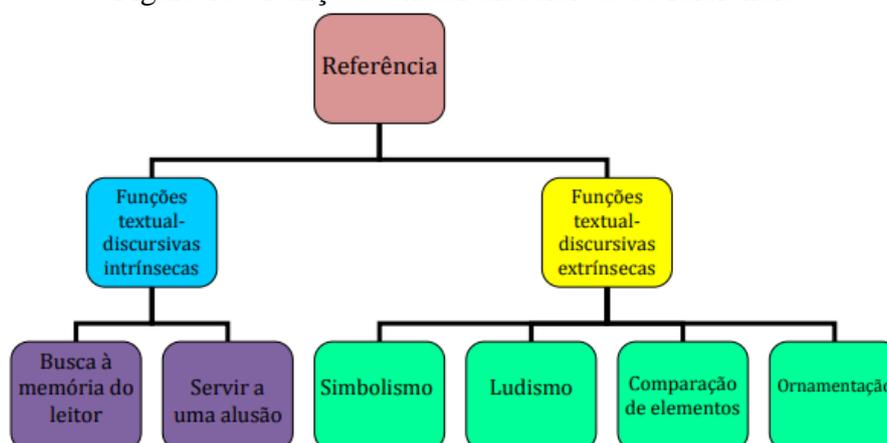
A função de ludismo foi exposta anteriormente por Genette (2010), embora o autor não tenha considerado que a citação exercesse essa função nos textos. No ludismo, a

citação é utilizada de modo a cumprir a função lúdica, uma vez que irá motivar o humor do texto. É válido ressaltar que não é a citação sozinha que provoca o riso, mas todos os elementos do contexto socio discursivo em que ela se insere dentro do texto.

Em alguns casos, a citação ganha uma nova significação ao ser utilizada, dessa forma, desempenha a função lúdica e, ao mesmo tempo, de servir a uma paródia ou a outros tipos de intertextualidade, ou seja, outras funções.

Dando continuidade, na referência também é possível encontrar dois eixos discursivos textuais, as funções textual-discursivas intrínsecas (busca à memória do leitor e servir a uma alusão) e as funções textual-discursivas extrínsecas (simbolismo, ludismo, comparação de elementos e ornamentação), como é possível ver a seguir no quadro encapsulador (FORTE, 2013) das funções textual-discursivas para a referência:

Figura 18 - Funções textual-discursivas da referência



Fonte: Forte (2013, p. 118).

Forte (2013) fala sobre os tipos intertextuais referência e alusão ao mesmo tempo, uma vez que, comumente, se fala em referência como meio de aludir a outro texto. Conforme a autora, “a alusão seria uma espécie de processo complementar à referência e cumpriria, intrinsecamente, a busca à memória do leitor e, extrinsecamente, a função textual-discursiva de ornamentação” (FORTE, 2013, p. 131). Corroborando com Forte (2013), Chaves Júnior afirma que “embora reconheçamos as diferenças em termos de graus de implicitude e explicitude, a alusão guarda muitas aproximações com a referência, levando-se em consideração as funções discursivas” (CHAVES JÚNIOR, p. 2020, p. 57).

Feitas essas considerações, seguirei para o próximo tópico, que trata da abordagem da leitura na Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

### 2.3 Base Nacional Curricular Comum – BNCC

Um dos grandes desafios para os educadores da atualidade é semear o gosto e o hábito pela leitura. Seja por prazer, para estudar ou para obter informações acerca dos fatos que acontecem na sociedade, a prática da leitura contribui de forma significativa para o desenvolvimento da escrita, da comunicação, da interpretação, do raciocínio, e, também, ajuda a expandir o vocabulário dos indivíduos. Nessa perspectiva, Bamberguer (2002, p. 32) menciona que “a leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais, o resultado é a formação de uma filosofia da vida, compreensão do mundo que nos rodeia”. Ou seja, é necessário criarmos o gosto pela leitura, ela é a nossa conexão com a sociedade.

Por meio da leitura é possível formar cidadãos críticos, condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que o indivíduo se torne capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência, assim, dos seus direitos e, conseqüentemente, tornando-se capaz de lutar por eles. Nessa perspectiva, a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do ser humano, capacitando-o a analisar a sociedade e o seu dia a dia, acrescentando e modificando visões e interpretações sobre a sociedade em que se vive.

É fato que a leitura tem muita importância no cotidiano da sociedade contemporânea. Os indivíduos, desde a infância, deveriam ser incentivados a desenvolver o hábito da leitura pelos seus pais e familiares. Porém, como nem todos possuem o privilégio de ter o contato com a leitura no ambiente familiar, a formação de leitores eficientes se torna responsabilidade da escola, desde os anos iniciais, principalmente dos professores que adotam a Língua Portuguesa como objeto de trabalho. Ademais, formar leitores competentes que tenham prazer em ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para os mais diversos fins é formar as bases para que os indivíduos continuem a aprender durante toda a vida.

Corroborando com essas questões, a necessidade de elaborar uma base comum para todos os currículos nacionais tornou-se realidade nos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – homologada em dezembro de 2017 – foi prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e como planejamento para o alcance de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014). Dessa forma, a BNCC é o documento

que tem como objetivo definir as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica, nas escolas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 7).

É importante ressaltar que a BNCC não substitui os PCN, mas dialoga com eles, pois cada documento tem a sua finalidade, consolidando o estabelecimento e a organização das aprendizagens essenciais da Educação Básica. Dessa forma, tanto os PCN quanto a BNCC têm como objetivo detalhar o funcionamento da Educação Brasileira. É importante fazer um breve resumo comparativo entre esses dois documentos, no que diz respeito aos seus objetivos e ao trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, antes de começarmos a discorrer acerca da leitura na BNCC.

Os PCN são diretrizes elaboradas pelo governo federal, não obrigatórias por lei, criadas em 1997, separadas por disciplinas, que têm por objetivo subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; as discussões pedagógicas internas às escolas; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCN funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Já a BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica devem aprender, independentemente da cidade onde estudam, ano a ano. Todos os currículos das escolas públicas e particulares do Brasil deverão conter esses conteúdos de forma obrigatória, ao contrário dos PCN, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios.

Ao estudarmos as dimensões epistemológicas que fundamentam a visão de trabalho com a leitura na perspectiva das diferentes linguagens, podemos considerar que os PCN possuem uma semelhança com a BNCC, pois entende a linguagem como um processo de interação entre sujeitos. Semelhante a isso, Geraldi (2015, p. 384) afirma que

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Entretanto, a BNCC apresenta inovação no sentido de abranger, de forma mais evidente, as práticas de linguagem realizadas por meio dos textos que envolvem o uso de

diferentes linguagens, ou seja, os textos multissemióticos, com um detalhamento de questões didático-metodológicas que favorecem um melhor direcionamento para a atuação do professor, se comparada aos PCN, que apresentavam diretrizes mais gerais.

Em relação as diretrizes para o trabalho com a leitura, Dias; Ferreira e Silva (2019, p. 26-27) afirmam que,

Na dimensão didático-epistemológica, podemos constatar que os PCN apresentam uma abordagem mais voltada para as estratégias de leitura, enquanto a BNCC apresenta uma abordagem mais geral, que contempla as condições de produção, circulação e recepção dos textos, nas dimensões linguístico-semióticas, textuais e discursivas. Embora os PCN apresentem um alinhamento a uma abordagem de cunho interacionista, em algumas partes do documento, essa perspectiva não aparece em evidência. A escolha lexical empreendida pela BNCC evidencia o caráter dialógico da proposta. Assim, na menção a aspectos ligados às condições de produção, circulação e recepção dos textos, à dialogia, à reconstrução da textualidade e à compreensão dos efeitos de sentido está pressuposta a ideia da responsividade ativa [...] Na BNCC, o ensino na perspectiva dos multiletramentos configura-se como um direito de aprendizagem, em que os alunos possam desenvolver competências para explorar as diversas semioses constitutivas dos textos e produzir sentidos com criticidade e proficiência.

Somado a isso, a BNCC afirma adotar uma concepção de linguagem baseada numa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em que a linguagem é considerada “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, é importante citar a afirmação de Magnani (2001, p. 49), para quem

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.

Dessa forma, a leitura pode ser vista como um processo e não meramente uma atitude técnica, embora exija do indivíduo o domínio de algumas técnicas, como o conhecimento do código. Esse processo inicia-se no contato do leitor com o texto, em seguida continua com a atribuição de significado ao que foi lido e permanece, de forma

atemporal, como um conjunto de conceitos que encorajam a formação de outras ideias, em um conjunto inseparável.

Na BNCC, há dois termos que são bastante utilizados: competências e habilidades. De acordo com o documento,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

À vista disso, o significado de competência relaciona-se à teoria ao passo que o de habilidade relaciona-se diretamente à prática.

A BNCC de Língua Portuguesa divide-se em práticas de linguagem, que contemplam as seguintes categorias: i) leitura/escuta (compartilhada e autônoma) ; ii) escrita (compartilhada e autônoma) ; iii) oralidade e iv) análise linguístico/semiótica (alfabetização). Para os Anos Finais, a Base prescreve:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2018. p. 138).

Outra questão a ser considerada na BNCC de Língua Portuguesa é a presença dos campos de atuação. Há quatro campos que norteiam as atividades e eixos de LP na Base: i) jornalístico-midiático; ii) atuação na vida pública; iii) práticas de estudo; e iv) pesquisa e artístico-literário. Os campos servem de base para o ensino de variados gêneros que dialogam com eles e a sua principal contribuição é demandar protagonismo dos alunos, mesmo os de anos iniciais, deixando clara a importante necessidade de contextualizar as práticas de linguagem.

Como citado anteriormente, a BNCC aborda a leitura como um dos eixos organizadores na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esse eixo, segundo a BNCC, tem seu foco voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda identificação de gêneros

textuais que são compreendidas como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Vejamos:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 73).

A BNCC também assume uma proposta de ensino de linguagem cuja centralidade é o texto:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 69, grifo do documento).

O documento diz que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 69).

Nessa perspectiva, valho-me das palavras de Bakhtin (1992) que afirma que

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com ideias do autor, complete-as, adapte-se etc (*apud* KOCH; ELIAS, 2014, p. 12).

Bakhtin ressalta que, na leitura, os conhecimentos do leitor são de extrema importância e precisam ser levados em consideração. É primordial o diálogo com o texto e o seu contexto, para que o texto possa ganhar forma e sentido. A leitura precisa ser entendida como uma atividade intertextual, interdiscursiva e interdisciplinar. “Quando o leitor diz ‘li mas não entendi’, ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade; olhou mas não viu. Houve tentativa de leitura mas não houve leitura” (LEFFA, 1996, p. 11). Essa posição é corroborada por Marcuschi (2008, p. 239), quando afirma que “[...] ler e

compreender são equivalentes. Em suma: ler equivale a ler compreensivamente. [...] Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Memorizar não é o mesmo que compreender”.

Dando continuidade, sobre as práticas de linguagem contemporânea, a BNCC diz que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p. 70).

Ou seja, o documento considera a leitura em um sentido mais amplo, para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas, como fotos, pinturas, desenhos, ilustrações; ou em movimento, como filmes e vídeos; e som, como áudios e música, que circulam em meios impressos ou digitais.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como: i) a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; ii) a dialogia e relação entre textos; iii) a reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; iv) a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; iv) a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; v) as estratégias e procedimentos de leitura; e vi) a adesão às práticas de leitura.

Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam na sociedade humana.

Em relação as atividades de leitura, a demanda cognitiva deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essa complexidade se expressa pela articulação:

[...]

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

É importante ressaltar que, de acordo com o documento, a participação dos estudantes em atividades de leitura possibilita um aumento do repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados a qualquer momento, diante de novos textos, configurando-se, assim, como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Dessa forma, “é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados” (BRASIL, 2018, p. 77).

Portanto, de acordo com a BNCC,

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta (BRASIL, 2018, p. 78).

É possível afirmar, então, que a leitura deve exigir do leitor, como construtor de sentidos, além do conhecimento linguístico, o conhecimento prévio, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, utilizando-se de estratégias – como seleção,

antecipação, inferência e verificação – o que vai expressar o diálogo do texto lido com o autor, o texto, o leitor e o contexto (KLEIMAN, 1989).

Por conseguinte, o sentido de um texto é construído, somente, através da interação texto-sujeitos, o que torna a leitura uma atividade interativa complexa de produção de sentidos que, apesar de ser realizada com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, exige a mobilização de uma gama de conhecimentos relacionados ao evento comunicativo em questão (KOCH; ELIAS, 2014). À vista disso, o leitor tem um papel de extrema importância no processo de atribuição dos sentidos do texto, pois é capaz de construir sentidos, considerando não somente as informações explícitas no texto, como também as suas experiências e os seus conhecimentos.

Assim, fica claro que, na BNCC, através das atividades de leitura, o indivíduo deverá ampliar o seu processo de produção do conhecimento, construção que se dá por uma atividade contínua, ampliando o seu repertório sociocultural para chegar ao texto. Ou seja, o documento defende que ler não é meramente decifrar os códigos linguísticos, mas também compreendê-los de forma que formem um significante.

Dando prosseguimento, no próximo capítulo, apresento a metodologia da minha pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, expus os procedimentos e as escolhas metodológicas que realizei para guiar a análise dos dados da minha pesquisa, objetivando justificar a opção por uma abordagem sociocognitivo-interacional na investigação das abordagens teóricas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

Dessa forma, o percurso percorrido neste tópico diz respeito à apresentação do tipo de pesquisa, do método de investigação, da delimitação de universo, coleta e da seleção de dados e da descrição dos procedimentos analíticos deste trabalho. De acordo com Lakatos e Marconi (2000), as técnicas de coleta de dados correspondem à parte prática do material coletado e observado, sobre a qual teceremos observações acerca dos objetivos almejados.

É importante ressaltar que concordo que o modo de escolha dos procedimentos, tipos e métodos de pesquisa emergem dos dados, como defende Goldenberg (2004). Ainda, a autora adverte que “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (GOLDENBERG, 2004, p.14).

Iniciei a apresentação da metodologia pela exposição do tipo de pesquisa e, dando continuidade, dissertei sobre o método de investigação (ou de procedimento), que diz respeito mais à condução específica da análise, ou seja, ao procedimento técnico adotado e às etapas que foram seguidas na realização do trabalho

No próximo tópico, aponto o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho, de acordo com os meus objetivos.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

Esta investigação é descritiva, pois é caracterizada por ser um estudo pormenorizado de fatos e fenômenos de determinada realidade. O caráter descritivo prevalece em nossa pesquisa, pois, como explica Gil (2008, p.28), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”.

Nessa perspectiva, Ludke e André (1986) afirmam que, para realizar uma pesquisa descritiva, é preciso suscitar um confronto entre os dados coletados na pesquisa, as evidências identificadas, as informações obtidas e o conhecimento teórico acumulado sobre o assunto pesquisado. Uma de suas características mais significativas está na utilização do procedimento de coleta de dados. Minha pesquisa se insere nesse formato, pois, a partir das teorias de base acerca da intertextualidade, procedi à escolha do *corpus* para a coleta de dados, para confrontá-los com a teoria e com as informações obtidas a partir do estudo dos dados.

Além disso, inscrevi este estudo numa perspectiva qualitativa, pois, segundo Triviños (1987), esta perspectiva de pesquisa tem por objetivo produzir informações novas sobre determinado assunto, como me propus a fazer. Ademais, a pesquisa qualitativa estuda os dados em seu ambiente natural, com o objetivo de dar sentido e/ou interpretar os fenômenos, produzindo informações novas sobre determinado assunto, conforme os significados que os indivíduos lhe atribuem (DENZIN; LINCOLN, 1994).

Corroborando com Denzin e Lincoln (1994), Goldenberg (2004) assevera que “a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica” (GOLDENBERG, 2004, p.50).

Por isso, esta pesquisa define-se como qualitativa e descritiva, pois analisei as abordagens teóricas, os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa, elencando os motivos pelos quais o trabalho com as abordagens teóricas da intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais colaboram para uma melhor compreensão leitora em sala de aula, mediante comprovações a partir das teorias de base apresentadas neste trabalho.

Assim, conforme Flick (2004, p.222), na pesquisa qualitativa, “mais cedo ou mais tarde [...] os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos.”. Ademais, é importante ressaltar que, na pesquisa qualitativa, a grande preocupação do pesquisador “não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2004, p.14). Dessa

forma, a pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, por trabalhar os dados socialmente situados. Ou seja, os procedimentos emergem dos dados.

É importante salientar, ainda, que este tipo de pesquisa busca produzir informações para o campo da Linguística de Texto, no que diz respeito ao estudo da intertextualidade, a partir da análise das possíveis abordagens teóricas sobre esse fenômeno nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais mediante o uso de coleta de dados a partir do material selecionado. Com isso, esta pesquisa vale-se de métodos e técnicas qualitativas, uma vez que, nas palavras de Martins (2004, p. 289; 292),

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos [...], realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise [...] a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.

Além disso, as reflexões feitas pelo pesquisador, acerca da pesquisa, serão de grande relevância, uma vez que será parte da produção de conhecimentos gerados a partir dos dados selecionados para a construção do objeto de pesquisa.

Dando continuidade, no próximo tópico, apresento o método de investigação da minha pesquisa.

### **3.2 Método de investigação**

Esta pesquisa tem caráter indutivo, pois, para se observar as peculiaridades da abordagem das teorias da intertextualidade presentes nos livros didáticos, parti de constatações particulares acerca da presença da intertextualidade nos gêneros discursivos e da análise dos aspectos inerentes ao fenômeno (MARCONI; LAKATOS, 2003). De acordo com Gil (1999, p. 28), o método indutivo “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior ao trabalho de coleta de dados particulares”.

Averigui, no *corpus* selecionado, como a abordagem das teorias da intertextualidade aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental Anos Finais, através da apresentação de pressuposições, corroborando-as com a abordagem teórica na qual me embasei. O estudo das abordagens da intertextualidade será feito a partir dos tipos de intertextualidade elencados por Pièggay-

Gros (2010) e Koch; Bentes e Cavalcante (2008). Pautei-me, ainda, nas orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Justifico o uso das tipologias de Piègay-Gros (2010) e Koch; Bentes e Cavalcante (2008) pela organização no tratamento das tipologias elencadas pelas autoras, além disso, as abordagens teóricas dessas autoras são embasadas em Genette (1982) e Bakhtin (1986).

Seguirei, em seguida, com a apresentação do *corpus*.

### 3.3 Delimitação do universo da pesquisa

A perspectiva teórica e prática deste trabalho insere-se na área da Linguística Textual, tendo como foco principal a intertextualidade. Minha pesquisa consiste em um trabalho de análise descritiva, para mostrar se a teoria da intertextualidade está presente e como está sendo trabalhada, levando em consideração os seus tipos e as suas funções linguístico-discursivas, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesse sentido, o livro didático pode servir como uma importante ferramenta para se trabalhar o uso das teorias da intertextualidade com foco no ensino da leitura. Espera-se que as ideias apresentadas possam ampliar ainda mais os horizontes no mundo da leitura, reconhecendo importância desta na vida do indivíduo.

A escolha do livro didático como objeto de investigação, nesta pesquisa, ocorreu devido à sua importância para o processo de aprendizagem dos alunos pelo fato de servir como auxílio para o docente na condução das práticas pedagógicas. Por muitas vezes, é considerado como única fonte de referência utilizada em sala. Nessa perspectiva, Coracini (1999, p. 34) descreve o livro didático como sendo “o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” e “constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio”.

Portanto, nesta pesquisa, foram analisadas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, que foram escolhidas considerando os seguintes critérios: a) serem utilizadas no ensino de Português para o Ensino Fundamental Anos Finais, por escolas públicas e particulares de variadas escolas no Brasil; e b) cumprirem as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas

décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – e do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesta pesquisa, meu olhar recaiu sobre os livros didáticos, prioritariamente. Foram selecionadas duas coleções destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais, compreendendo os 6º, 7º, 8º e 9º anos: **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem** (BALTHASAR; GOULART, 2018)<sup>2</sup> e **Tecendo Linguagens** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018)<sup>3</sup>. Estas coleções estão presentes no guia do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que visa uma produção de livros com qualidade e que indica os livros mais escolhidos pelos professores no ano anterior, e foram disponibilizadas como opções pelo referido documento para a escolha dos livros didáticos das escolas públicas da rede estadual de ensino (quadriênio 2020-2023).

Julguei importante a escolha dessas coleções, pois, nesse período da vida escolar, é importante que os discentes compreendam os recursos linguísticos inerentes à língua para que possam vir a ter êxito profissional, pessoal e acadêmico, sobretudo devido à relevância do fenômeno da intertextualidade para o trabalho com a compreensão de textos (MORAIS, 2018).

A primeira coleção mencionada e descrita na anteriormente é composta por quatro volumes, um para cada série que compõe o Ensino Fundamental Anos Finais.

Cada um dos quatro volumes da coleção **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem** se organiza em torno de quatro unidades, uma para cada bimestre. Cada unidade apresenta três capítulos. O primeiro capítulo aborda leitura e produção; o segundo, práticas de literatura; e o terceiro, estudos linguísticos e gramaticais. De acordo com as autoras,

Apesar dessa forma de organização dos saberes da disciplina, o objetivo não é tratar cada componente de maneira estanque, mesmo porque cada capítulo não aborda exclusivamente um dos componentes, apenas prioriza um deles, sempre buscando estabelecer relações com os demais. Essa divisão garante sua liberdade de escolher e explorar os capítulos na ordem em que se apresentam ou escolher outros caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua, ora enfatizando outros (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 3).

---

<sup>2</sup> BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**. 5. ed. São Paulo, 2018.

Ou seja, o professor tem autonomia para decidir, de acordo com o seu plano de ensino, por qual capítulo irá começar a apresentação de conteúdo, seja na ordem em que se apresentam ou pelos conteúdos que considerar oportuno para o momento de acordo com cada turma.

Em todos os volumes, nos capítulos 1, 4, 7 e 10, são explorados gêneros textuais relacionados aos campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e do campo jornalístico midiático. Esses capítulos são iniciados por uma reflexão promovida pela observação de uma imagem.

Nos capítulos 2, 5, 8 e 11, são apresentados textos canônicos (textos considerados clássicos) e textos que estão à margem do cânone que pertencem ao campo artístico-literário. O objetivo do trabalho com esses textos é oferecer ao aluno experiências estéticas significativas que podem abranger não só a literatura, mas também outras artes; e inserir, em caráter de iniciação, os alunos no patrimônio literário. Nesses capítulos, os boxes “O que você poderá aprender” e “O que você verá neste capítulo” também exercem as mesmas funções que nos demais capítulos, como é possível ver a seguir no exemplo retirado do capítulo 5 (*Oficinas com histórias (re)vividas*):

Figura 19 - Boxe O que você poderá aprender (6º ano)

**O que você poderá aprender**

- Como ampliar o que você já sabe sobre narrativas inspiradas em experiências vividas em outras leituras e em trocas com os(as) colegas?
- Como analisar relações de sentido entre recursos da linguagem das histórias em quadrinhos e de uma narrativa autobiográfica?
- Como se conhecer mais como leitor, analisando suas práticas e seus comportamentos de leitura?
- Que estratégias usar para escolher bem um livro?
- Como compartilhar uma leitura de modo interessante com outros(as) colegas?
- Como experimentar a autoria na produção de uma narrativa autobiográfica?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 111).

No capítulo 5 (*Oficinas com histórias (re)vividas*), é trabalhada narrativa infantojuvenil autobiográfica, ilustração, fotografia, romance autobiográfico, com foco nas relações de intertextualidade e na presença de rodas de leitura e produção e circulação

de narrativas autobiográficas, portanto, nesse capítulo, o boxe *O que você poderá aprender* trará questionamentos acerca dessas temáticas.

De acordo com Balthasar e Goulart (2018), o boxe *O que você poderá aprender* foi elaborado para instigar o aluno a refletir sobre os principais tópicos que vai estudar no capítulo que será trabalhado, enquanto o boxe *O que você verá neste capítulo* (ver Figura 20) explica o percurso proposto para esse estudo.

Figura 20 - Boxe O que você verá neste capítulo (6º ano)

**O que você poderá aprender**

1. Deve haver uma idade mínima para usar celulares, navegar na internet e frequentar redes sociais? Por quê?
2. É possível usar essas ferramentas tecnológicas sem correr riscos desnecessários?
3. Você acredita que é possível respeitar opiniões diferentes da sua sobre esse assunto? Por quê?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 143).

Esse boxe foi retirado do capítulo 7 (*Internet e redes sociais – usos e abusos*) e traz alguns questionamentos acerca do uso de algumas ferramentas tecnológicas da atualidade (celulares, *internet* e redes sociais). Esse assunto é trabalhado ao longo do capítulo 5, então os alunos são convidados, através dessas perguntas, a trabalharem com essas questões.

Nos capítulos 3, 6, 9 e 12, são apresentados conteúdos específicos para os estudos linguísticos e gramaticais. Os capítulos são subdivididos em tópicos e abordam os conhecimentos linguísticos de maneira leve, reflexiva e contextualizada. O boxe “Como é que é?” propõe questões a serem respondidas ao longo do estudo, como possível ver no início do capítulo 3:

Figura 21 - Boxe Como é que é (6º ano)

**Como é que é?**

Neste capítulo, você vai refletir sobre as seguintes questões:

- O que é linguagem?
- Língua e linguagem são a mesma coisa?
- O que é língua e qual é a importância dela?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 62).

No capítulo 3 (*Língua e Linguagem*), no boxe *Como é que é*, os alunos têm acesso a perguntas que devem ser discutidas coletivamente, a fim de propiciar o levantamento e compartilhamento de conhecimentos prévios relevantes para as aprendizagens esperadas durante o estudo do capítulo (BALTHASAR; GOULART, 2018).

Sobre a organização dos livros da coleção, Balthasar e Goulart (2018) afirmam que

O conjunto de atividades que compõe cada volume da coleção nos componentes Leitura e Produção, Prática Literária e Estudos de Língua e Linguagem —, é resultado de um recorte dos conhecimentos da língua que leva em conta tanto os conhecimentos que se espera que os alunos construam ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental quanto o modo como os sujeitos aprendem. Leva em conta, ainda, as orientações da BNCC para uma educação integral, em que importa o desenvolvimento do sujeito nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 7).

O propósito das autoras é, portanto, que a coleção apoie o professor em seu planejamento, de modo que ele, nas relações sociais de sua sala de aula, possa transformar as sequências propostas em efetivas situações didáticas, no momento em que promover o trabalho com elas junto aos alunos, de acordo com o modo como planejar usá-las (BALTHASAR; GOULART, 2018).

Dando continuidade, a segunda coleção mencionada e descrita na seção anterior, **Tecendo Linguagens** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), também é composta por quatro volumes, um para cada série que compõe o Ensino Fundamental Anos Finais. Ao longo dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades, divididas em seções e subseções, que são apresentadas em uma sequência que, de modo geral, se repete em todos os volumes, mas que pode variar de acordo com os objetivos de cada sequência. De acordo com as autoras,

Esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos. Como um dos suportes para a prática pedagógica, apresenta propostas de trabalho que visam oferecer condições para o aluno compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive. A coleção privilegia uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VII).

Dessa forma, as autoras consideram que as temáticas escolhidas para as unidades, distribuídas ao longo dos volumes, favorecem o trabalho interdisciplinar. Ou seja, a adoção de textos sob a perspectiva do letramento não se restringe unicamente a seus aspectos linguísticos, gramaticais e ortográficos. O aluno é convidado a refletir sobre o autor do texto, sua intenção, o meio em que esse texto circula e as características que surtem este ou aquele efeito, ampliando o olhar para as condições de produção e abrangendo uma complexa rede de áreas ou disciplinas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Portanto, o trabalho com o desenvolvimento de capacidades de leitura é, nessa obra,

[...] um dos passos importantes para o estudo dos gêneros, visto que o aluno lê por fruição do prazer e entretenimento, para pesquisar e conhecer informações novas, para participar de um ato comunicativo entre interlocutores, para compreender ou estabelecer relações, entre outras possibilidades. Para que o desenvolvimento dessas capacidades venha ao encontro da proposta pretendida, foram escolhidos textos orais e escritos de diferentes gêneros (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXII).

O importante, de acordo com as autoras, é que se almeje, com essa proposta, o trabalho com os saberes escolares de forma significativa, promovendo a aprendizagem efetiva do aluno, a compreensão da realidade que o cerca e, conseqüentemente, a formulação de um saber crítico-reflexivo.

Os quatro volumes da coleção **Tecendo Linguagens** se organizam em torno de quatro unidades, uma para cada bimestre, estruturados a partir de uma temática central que faz a tessitura entre capítulos e seções. Cada unidade é composta por dois capítulos, ordenados por seções (“Para começo de conversa”, “Prática de leitura”, “Trocando ideias”, “Conversa entre textos”, “Momento de ouvir”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “De olho na escrita”, “Hora da pesquisa”, “Produção de texto”, “Na trilha da oralidade”, “Ampliando horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo”), subseções (“Por dentro do texto”, “Linguagem do texto” e “Aplicando conhecimentos”) e boxes (“Glossário”, “Conhecendo o autor” e “Para você que é curioso”). No Livro do aluno é encontrado um resumo de todas as seções, subseções e boxes da coleção. Considero isso algo muito positivo, pois permite ao aluno obter diversas informações sobre o que irá encontrar em cada capítulo.

No início de cada unidade, o aluno é levado a fazer uma leitura sobre a finalidade da temática e os tópicos que serão abordados nos capítulos que serão trabalhados. A escolha da temática da Unidade 1 (“Ser e descobrir-se”), do livro destinado ao 6º ano, por exemplo, tem por finalidade contribuir para a socialização, ou seja, para que o aluno

conheça o outro e também a si mesmo. Nessa unidade, serão apresentados os capítulos 1 e 2 (*Quem é você?* e *Aprendendo a ser poeta*, respectivamente).

Cada capítulo é iniciado pela seção “Pra começo de conversa”. Esta seção propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também o momento ideal para fazer um levantamento acerca dos conhecimentos do aluno em relação ao assunto que será trabalhado no capítulo, permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória. Este é um importante momento para o professor trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do capítulo. Em todos os capítulos, essa seção exerce as mesmas funções, como é possível ver a seguir no exemplo retirado do capítulo 4 (*Nossos relacionamentos*), do livro destinado ao 6º ano:

Figura 22 - Seção Pra começo de conversa (6º ano)

**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

- Com quem você mora? Quem são as pessoas que você considera parte de sua família?  
*Resposta pessoal.*
- Descreva um de seus familiares ou uma das pessoas que cuidam de você. Podem ser seus pais ou avós, se você os conhece e convive com eles, ou outras pessoas que considera próximas.  
*Resposta pessoal.*
- Observando a imagem ao lado, é possível perceber que na parte superior da árvore genealógica estão representados os avós maternos e paternos. Responda:
  - Onde estão os avós maternos?  
*No lado esquerdo da árvore.*
  - E os paternos?  
*No lado direito da árvore.*
  - Como você percebeu isso?  
*Os alunos poderão fazer essa identificação observando a ligação estabelecida pelos galhos, com o pai à direita e a mãe à esquerda.*
- É possível notar nessa imagem uma relação entre o passado e o presente? Explique.  
*Sim, pois retrata pessoas de gerações diferentes de uma mesma família.*
- Alguém já lhe falou sobre os costumes das famílias de antigamente? Conte o que você sabe sobre isso.  
*Resposta pessoal.*
- Em sua opinião, os hábitos das famílias mudam com o tempo? Por quê?  
*Resposta pessoal.*
- Você sabe qual é o significado da palavra *genealogia*? Pesquise em um dicionário e depois escreva o que entendeu por árvore genealógica. *Resposta pessoal.*



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 104).

A seção “Prática de leitura” é composta pelas subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”; e pelos boxes “Glossário” e “Conhecendo o autor”. De acordo com as autoras, essa seção apresenta um momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência leitora. São propostas aos alunos perguntas para explorar os seus conhecimentos prévios, para levantar hipóteses e fazer inferências

em relação ao tema abordado na leitura (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). Em cada capítulo, poderá haver várias seções “Prática de leitura”.

Nessa coleção, o que me surpreendeu foi o fato dela apresentar, em quase todos os capítulos, um box com o nome Glossário, em que são expostos os significados de algumas palavras do texto lido. O box em questão geralmente está associado ao texto da seção “Prática de leitura”. Esse procedimento tira do aluno a oportunidade de inferir o significado de uma palavra pelas pistas contextuais (uma habilidade a ser trabalhada para o desenvolvimento da competência leitora).

A seção “Trocando ideias” tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo. Dessa forma, os alunos, além de desenvolver sua capacidade de expressão oral e de argumentação, podem refletir sobre sua realidade e posicionar-se diante de questões e temas significativos, estreitando as pontes entre os saberes escolares e a própria vida (ver Figura 23).

Figura 23 - Seção Trocando ideias (6º ano)

que tem com eles.

**TROCANDO IDEIAS**

Considere o texto do livro *A agenda de Carol* e o texto “Qualquer coisa”, lidos neste capítulo, e discuta as questões a seguir com os colegas. *Respostas pessoais.*

1. Você já vivenciou alguma situação semelhante ao que aconteceu com a personagem Carol e a mãe dela, ou seja, de a mãe (ou outra pessoa) mexer em suas coisas sem lhe pedir permissão? Se desejar, conte para a turma.
2. No texto, a personagem afirma que a mãe “ultrapassou os limites”, que ir ao seu quarto e mexer em tudo “foi muito errado” e “tinha de lhe pedir desculpas”. Como você avalia a atitude da menina?
3. Nos classificados, a voz que fala ressalta o bom relacionamento que tem com o pai e a mãe. E você? Como é o relacionamento que tem com seus pais?
4. Que conselho você daria a alguém que lhe dissesse não ter um bom relacionamento com os pais?

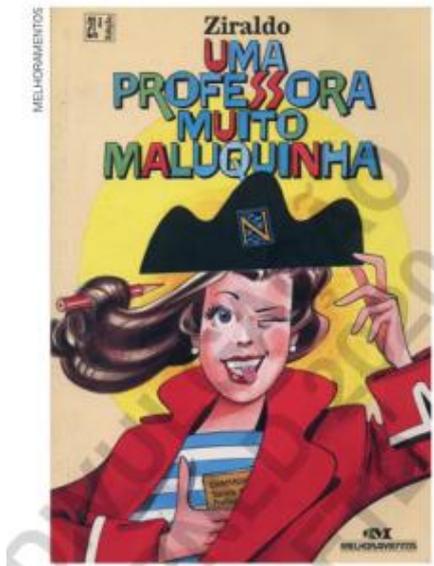
Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 115).

As seções “Conversa entre textos” (ver Figura 24) e “Momento de ouvir” trabalham, respectivamente, com a comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos; e com o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção.

Figura 24 - Seção Conversa entre textos (6º ano)

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

Observe a capa do livro a seguir.



1. O chapéu, o lápis no cabelo, a piscada de olho, a língua de fora e a pose que faz imitando o imperador francês Napoleão Bonaparte.

1. Que detalhes na figura da professora permitem considerar que ela é “maluquinha”?

2. Com que sentido a palavra *maluquinha* foi empregada no título do livro? Resposta possível: No sentido de mostrar que a professora é descontraída e alegre. O diminutivo *maluquinha* é empregado de modo carinhoso pelo autor.

3. Quem é o autor do livro? Ziraldo.

4. Observe os detalhes da capa: imagem, cores, disposição das letras e título do livro. Em sua opinião, esses detalhes são importantes na escolha de um livro? Resposta pessoal.

5. No texto 3, Ziraldo faz uma alusão ao título desse livro. Identifique o trecho em que isso acontece e explique por que ele faz essa referência.

O trecho é: “Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descobri que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d’Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha...”. A professora Glorinha é a que se aproxima do que Ziraldo considera uma professora maluquinha, pois ela é diferente e inovadora.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 2010. (Capa de livro).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 96).

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua” é privilegiada a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais. Essa seção contém uma subseção denominada “Aplicando conhecimentos”, que apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo estudado.

Nas seções “De olho na escrita”, “Hora da pesquisa”, “Produção de texto” e “Na trilha da oralidade” são propostas, respectivamente, atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia; questões para pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo; produção de texto de um gênero trabalhado em uma das seções “Prática de leitura” do capítulo; e desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito.

Por fim, o boxe “Para você que é curioso” apresenta curiosidades sobre algum assunto relacionado à temática do capítulo; e as seções “Ampliando horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo” (ver Figura 25) apresentam sugestões de livros, sites, filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo e parágrafos de motivação para o próximo capítulo.

Figura 25 - Seção Preparando-se para o próximo capítulo (6º ano)

**PREPARANDO-SE PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO**

Você gosta de ver fotografias? Então, divirta-se e emocione-se com a próxima tarefa.

- Escolha, entre os álbuns de fotografias de sua família, duas fotos que retratem um encontro familiar (aniversário, casamento etc.). Escolha uma foto bem antiga (antes de seu nascimento) e outra mais atual em que você esteja presente.
- Pergunte a seus familiares a respeito das fotos, principalmente sobre a mais antiga. Peça-lhes também para contar a história dessas fotos e anote o relato, colocando como título "Álbum de família".
- Aproveite a oportunidade para ouvir histórias vividas por sua família. Faça perguntas sobre o ano de nascimento de seus familiares e sobre o lugar onde nasceram, como foi a infância deles, como e quando seus pais ou avós se conheceram.
- Peça-lhes que contem um fato marcante na vida deles e um grande sonho que ainda gostariam de realizar.
- Coloque toda a sua curiosidade em ação... e divirta-se com as histórias familiares!



Família de imigrantes italianos no Espírito Santo, por volta de 1888.



Família que vive em Ruanda, 2015.



Família indígena da aldeia Arayo. Mato Grosso, 2016.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 103).

De acordo com as autoras, o importante é que se almeje, com essas propostas apresentadas nos capítulos, o trabalho com os saberes escolares de forma significativa, promovendo a aprendizagem efetiva do aluno, a compreensão da realidade que o cerca e, conseqüentemente, a formulação de um saber crítico-reflexivo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Dando prosseguimento, apresento a descrição dos procedimentos analíticos

### 3.4 Coleta e seleção de dados

A partir do estudo das atividades que compõem cada volume das coleções, foi formado o *corpus* da pesquisa.

O *corpus* é composto por 9 atividades retiradas das seções de leitura e/ou de produção de texto de cada coleção que foi analisada, totalizando 18 textos, que foram coletados de julho de 2021 a julho de 2022. As atividades foram selecionadas de acordo com a sua composição, na medida em que apresentaram diferentes modos de representação do conteúdo base desta pesquisa – a intertextualidade. Este *corpus* possibilitou ter um número suficiente de informações relacionadas à presença – ou não – de abordagens teóricas da intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

As atividades analisadas foram codificadas com o objetivo de se identificar a coleção didática a que cada atividade faz parte e quais os anos que fiz referência na análise. Dessa forma, cada atividade está relacionada a um código da coleção e à série (referente ao volume 1 ou 2) por nós catalogado. No quadro a seguir, é possível a codificação do *corpus* para melhor compreensão desta fase da pesquisa.

Quadro 1 - Codificação do *corpus*

COLEÇÃO CÓDIGO PARA AS COLEÇÕES		CÓDIGO DO VOLUME/SÉRIE			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<i>Singular &amp; Plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Coleção 1	A	B	C	D
<i>Tecendo Linguagens</i>	Coleção 2				

Fonte: Própria autora (2022).

Para marcar cada exemplar de atividade analisado, construímos uma codificação que tem a seguinte configuração: Coleção + um número que atribuímos à coleção analisada (cataloguei as coleções em ordem crescente) seguidos pelas letras A, B, C e D do alfabeto, que representam os volumes do 6ª ano do Ensino Fundamental Anos Finais, do 7ª ano do Ensino Fundamental Anos Finais, do 8ª ano do Ensino Fundamental Anos Finais e do 9ª ano do Ensino Fundamental Anos Finais, respectivamente; número do exemplo no *corpus*, catalogado em ordem crescente (MORAIS, 2018).

Para garantir um tratamento científico aos dados coletados, utilizei um quadro (LEMOS, 2016) com os exemplares catalogados e codificados do *corpus*.

Quadro 2 - Exemplos catalogados e codificados do *corpus*

ETAPA	COLEÇÕES	ANO	ATIVIDADES
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	COLEÇÃO 1 – <b>Singular &amp; Plural:</b> leitura, produção e estudos da linguagem	6º ANO	Coleção 1_ A1
			Coleção 1_ A2
			Coleção 1_ A3
			Coleção 1_ A4
		7º ANO	Coleção 1_ B5
			Coleção 1_ B6
			Coleção 1_ B7
		8º ANO	Coleção 1_ C8
		9º ANO	Coleção 1_ D9
	COLEÇÃO 2 - <b>Tecendo Linguagens</b>	6º ANO	Coleção 2_ A1
			Coleção 2_ A2
			Coleção 2_ A3
		7º ANO	Coleção 2_ B4
			Coleção 2_ B5
		8º ANO	Coleção 2_ C6
			Coleção 2_ C7
		9º ANO	Coleção 2_ D8
			Coleção 2_ D9

Fonte: Própria autora (2022).

Esse quadro apresenta cada exemplar de cada coleção e as suas respectivas atividades que foram analisadas.

Dando continuidade, em seguida, a descrição dos procedimentos analíticos.

### 3.5 Descrição dos procedimentos analíticos

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos investigativos essenciais: a) discussão das concepções teóricas, na perspectiva da Linguística de Texto e b) análise do *corpus*, que poderão ser vistos como *modelo* flexível e adaptável à realidade da pesquisa.

Após a seleção e formação do *corpus*, procedi à análise, que, num primeiro passo, foi de seleção das atividades de leitura das seções de leitura e/ou de produção de texto que possuíam ou não a presença de abordagens teóricas da intertextualidade, em suas mais diversas formas de ocorrência, implícitas e/ou explícitas, uma vez que as propostas da pesquisa é analisar, também, os tipos de intertextualidade, utilizados na construção de sentidos dos textos presentes nos materiais didáticos. Em seguida, defini os tipos intertextuais das ocorrências (citação, referência ou alusão etc.), para ser possível caracterizar as funções discursivas extraídas desses tipos; e, por fim, aponte as habilidades da BNCC favorecidas na questão como forma de pontuar a importância da intertextualidade no ensino de Língua Portuguesa.

Após selecionar os dados a serem analisados, foi feita uma investigação no que tange à presença das abordagens teóricas da intertextualidade, como já mencionado, para averiguar como o estudo dessas abordagens pode contribuir, significadamente, no que diz respeito ao trabalho com o texto nos livros didáticos. Foi feita a análise geral de cada livro e, em seguida, a investigação das seções de leitura e de produção de texto, exemplificando, assim, com textos retirados dos livros sempre que se fez necessário para uma melhor compreensão da amostra.

A análise foi feita seguindo os seguintes passos:

a) estudo e investigação nos livros didáticos, de modo a identificar a presença ou não das abordagens teóricas da intertextualidade em textos e atividades de leitura e produção de texto retirados das seções que explicitamos no parágrafo anterior.

b) verificação das atividades e dos textos que as compõem para exemplificar a abordagem utilizada pelas autoras da coleção, comparando-a com as teorias expostas nesta pesquisa.

c) análise dos textos/exercícios dos livros didáticos, observando os tipos de intertextualidade presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto nos LD da LP, bem como sua filiação teórica.

d) investigação dos textos/exercícios dos livros didáticos, observando as funções linguístico-discursivas dos tipos de intertextualidade na construção dos sentidos dos textos, das seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental, assim como sua importância para a compreensão leitora.

e) análise dos dados propriamente ditos.

O estudo das abordagens da intertextualidade foi feito a partir dos tipos de intertextualidade elencados por Piègay-Gros (2010) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008)

para identificar quais os tipos de intertextualidade estão presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto nos LD da LP, bem como sua filiação teórica. Pautamo-nos ainda nas orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Justifico o uso das tipologias de Piègay-Gros (2010) e Koch; Bentes e Cavalcante (2008) pela organização no tratamento das tipologias elencadas pelas autoras. As abordagens teóricas dessas autoras são embasadas em Genette (1982) e Bakhtin (1986).

Além de utilizar as abordagens teóricas de Piègay-Gros (2010) e Koch; Bentes e Cavalcante (2008), analisei as abordagens teóricas, os tipos e as funções discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais segundo as orientações destinadas ao ensino de Língua Portuguesa que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao final da análise, obtive o seguinte Quadro-resumo, que utilizei para preencher com os resultados da pesquisa (expostos no próximo capítulo, intitulado *Análise dos livros didáticos*).

Quadro 3 - Síntese: intertextualidade nas seções de leitura

COLEÇÃO/VOLUME/ ATIVIDADE		CONCEPÇÕES TEÓRICAS	CATEGORIAS	FUNÇÕES DISCURSIVAS
1	Coleção 1_ A1			
2	Coleção 1_ A2			
3	Coleção 1_ A3			
4	Coleção 1_ A4			
5	Coleção 1_ B5			
6	Coleção 1_ B6			
7	Coleção 1_ B7			
8	Coleção 1_ C8			
9	Coleção 1_ D9			
10	Coleção 2_ A1			
11	Coleção 2_ A2			
12	Coleção 2_ A3			
13	Coleção 2_ B4			

14	Coleção 2_ B5			
15	Coleção 2_ C6			
16	Coleção 2_ C7			
17	Coleção 2_ D8			
18	Coleção 2_ D9			

Fonte: Própria autora (2022).

O Quadro 3 apresenta as 18 atividades coletadas e os critérios pelos quais nos pautamos para a análise. Saliento que esses critérios foram utilizados por julgar que eles se associam à perspectiva teórica na qual me embasei. No quadro, as atividades estão representadas pelo código explicado anteriormente e cada coluna representa um critério no qual a análise se baseou.

Preenchi o quadro a partir dos dados obtidos na análise. Na primeira coluna, intitulada COLEÇÃO/VOLUME/ATIVIDADE, identifiquei os exemplos retirados dos livros didáticos que serviram como base, conforme nomenclatura explicada anteriormente, identificando a coleção, o volume do livro e a atividade escolhida. Na segunda coluna, Concepções teóricas, marquei com a letra X as situações em que foram encontradas concepções teóricas naquele exemplar do *corpus*, delimitado pelas linhas da coluna. Caso esse critério não tenha sido contemplado, coloquei o numeral zero. Na coluna das categorias, escrevi as categorias que foram encontradas nos exemplos analisados. Por fim, no caso das funções discursivas, escrevi quais as funções estavam presentes nas atividades.

A seguir, apresento a análise dos dados.

#### 4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao longo da vida, o ser humano vai apreendendo ideias e experiências que podem ser recuperadas a partir do seu dispositivo de memória de longo prazo: os chamados conhecimentos prévios. No caso da leitura, estes saberes são relevantes para que sejam ativados os esquemas adequados que irão dar sustentação para que se possa compreender os textos, inclusive na geração de inferências para a construção de significados, possibilitando, desse modo, que aconteça o aprendizado de novas informações. Assim,

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 (KLEIMAN, 2009, p. 26).

A leitura de um texto pressupõe, portanto, as relações do leitor com outros textos lidos, associando seus significantes e construindo novos significados, oportunizando, assim, um cruzamento de textos. Nesse sentido, o conhecimento prévio é caracterizado como as informações que são somadas além do texto e que se relacionam com ele com o fito de construir (novos) sentidos para a leitura realizada. À vista disso, os conhecimentos prévios auxiliam o leitor para uma leitura mais fluida, em maior consonância com as informações encontradas no texto.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os conhecimentos prévios são de grande importância para o trabalho com a leitura em sala de aula. Nessa perspectiva, as orientações da BNCC (2020) e, conseqüentemente, os docentes, têm dado uma maior atenção ao ensino de Língua Portuguesa para que os textos não sejam utilizados apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Nesse processo de ensino da leitura, o docente tem papel fundamental no sentido de orientar o aluno para que seja capaz de assimilar e atribuir sentidos ao texto, tornando a leitura um ato de constante e crescente conhecimento. A leitura é, dessa forma, um excelente instrumento para a construção de novos saberes. Portanto, é necessário que o professor saiba utilizar práticas que partam de uma concepção interacional de língua, de sujeito e de texto; e os discentes precisam ser estimulados a refletir sobre os sentidos dos textos (MORAIS, 2018).

A esse respeito, compartilho com Krug, para quem,

O mediador responsável pela aquisição da prática da leitura - o professor - deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores (KRUG, 2015, p. 2).

Para a concretização e a otimização da leitura e, em especial, para a construção dos sentidos dos textos, o trabalho com a intertextualidade em sala de aula atua como forte aliado às novas significações. Para isso, faz-se relevante, também, trabalhar com as teorias, para que a compreensão acerca do fenômeno seja mais abrangente e significativa, pois partimos da ideia de que, conhecendo o fenômeno, o aluno compreenderá com mais facilidade as questões ligadas à construção dos discursos que compõem os textos, de forma a ter um melhor aproveitamento da leitura. Ademais, o conhecimento sobre a intertextualidade influencia em dois fatores, principalmente: no processo de produção e no processo de compreensão de textos, o que pode apresentar consequências positivas no momento do trabalho pedagógico com o texto, ponto de vista defendido por Koch e Travaglia (1989) com que concordo.

Ainda a respeito dessa questão, Pamplona (2012), assessora especialista de Língua Portuguesa da Editora Moderna, pondera que o tópico “intertextualidade” dos livros didáticos, muitas vezes esquecidos pelos professores do ensino médio e fundamental, atua como um forte aliado às novas concepções de ensino, pois privilegia a interdisciplinaridade e a adaptações de conteúdo.

Essa ponderação reforça nosso ponto de vista de que o livro didático de Língua Portuguesa age como um recurso importante para o professor e para o aluno, visto que ele pode proporcionar a ambos maior aproximação com a diversidade de textos e usos da linguagem, tornando-se, assim, instrumento de apoio ao trabalho do professor.

Dessa forma, o trabalho criterioso quanto aos aspectos intertextuais com as atividades de compreensão leitora em sala de aula é possível partindo-se do texto, apresentando-se ao aluno a língua em uso como prática social e interacional, pois “toda comunicação só é possível através do texto em uma situação dialógica” (PAULIOKONIS, 1993, p. 48).

Diante do exposto, passo, a seguir, à apresentação dos manuais que constituíram o material de análise desta pesquisa, à análise dos dados e às considerações a respeito dos critérios que orientaram a análise.

#### 4.1 Análise das atividades nas seções de leitura

Nesta pesquisa, analisei duas coleções de livros didáticos (**Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** e **Tecendo linguagens**). Neste capítulo, apresento as análises realizadas nesses manuais, a partir dos objetivos traçados, com intenção de verificar as hipóteses (que foram apresentadas na Introdução desta pesquisa) que me levaram a afirmar a importância desta investigação para a Linguística e para o meio escolar, pois compreender como o fenômeno da intertextualidade é explorado em questões de compreensão leitora pelo livro didático é de fundamental importância para a formação de leitores proficientes, o que é imprescindível para os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, para quem se destinam as coleções didáticas analisadas.

Como citado anteriormente, os livros analisados são direcionados ao sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono anos do Ensino Fundamental Anos Finais e as atividades examinadas se reportam não somente a forma como a abordagem teórica da intertextualidade é explorada em questões retiradas das seções de leitura dos livros didáticos, mas também como os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade são explorados.

Analisei cada coleção, separadamente, para identificar como o trabalho com a intertextualidade aparece em cada material didático. Ao fim da análise, apresento um quadro geral contendo um resumo dos dados que encontrei nas duas coleções analisadas. A intenção é destacar a importância da intertextualidade no que se trata do trabalho com a leitura na escola, a fim de verificar se as atividades de leitura que trabalham com o fenômeno são capazes de ajudar a desenvolver no aluno as habilidade de leitura, tendo em vista que é a principal fonte de textos e exercícios de compreensão leitora de que eles dispõem.

As atividades constantes das coleções foram avaliadas conforme as categorias de análise indicados no Quadro 4:

Quadro 4 - Síntese: intertextualidade nos livros didáticos

COLEÇÃO/VOLUME/ ATIVIDADE		CONCEPÇÕES TEÓRICAS	CATEGORIAS	FUNÇÕES DISCURSIVAS
1	Coleção 1_ A1	X	CITAÇÃO	PRESENÇA DE OUTRA VOZ NO TEXTO
2	Coleção 1_ A2	0	REFERÊNCIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR / SERVIR A UMA ALUSÃO
3	Coleção 1_ A3	X	-	-
4	Coleção 1_ A4	X	-	-
5	Coleção 1_ B5	X	PARÓDIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR / SERVIR A UMA ALUSÃO
6	Coleção 1_ B6	X	PARÓDIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR / SERVIR A UMA ALUSÃO
7	Coleção 1_ B7	X	CITAÇÃO, ALUSÃO E PARODIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR / SERVIR A UMA ALUSÃO
8	Coleção 1_ C8	0	REFERÊNCIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
9	Coleção 1_ D9		REFERÊNCIA E ALUSÃO	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
10	Coleção 2_ A1	0	REFERÊNCIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
11	Coleção 2_ A2	0	ALUSÃO	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
12	Coleção 2_ A3	0	ALUSÃO	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
13	Coleção 2_ B4	0	ALUSÃO	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR / ORNAMENÇÃO
14	Coleção 2_ B5	0	REFERÊNCIA E ALUSÃO	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
15	Coleção 2_ C6	0	REFERÊNCIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
16	Coleção 2_ C7	0	CITAÇÃO	ARGUMENTO DE AUTORIDADE
17	Coleção 2_ D8	0	REFERÊNCIA	BUSCA À MEMORIA DO LEITOR
18	Coleção 2_ D9	0	CITAÇÃO E REFERÊNCIA	PRESENÇA DE OUTRA VOZ NO TEXTO / CITAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para o entendimento desse quadro, é necessário levar em consideração que cada atividade retirada das seções de leitura, apresentada nas linhas, é identificada por um código e foi analisada de acordo com as categorias destacadas nas colunas. Conforme foi dito anteriormente, na coluna das concepções teóricas, a letra X, nas linhas que identificam as atividades, demonstra que a atividade apresentou o critério destacado em

alguma das colunas correspondentes aos critérios, o número zero, por sua vez, na linha, indica que o critério não foi encontrado na análise da atividade. Na coluna das categorias, escrevemos as categorias que foram encontradas nos exemplos analisados e, no caso das funções linguístico-discursivas, escrevemos quais as funções estavam presentes nas atividades.

Por meio do quadro, pode-se observar que a coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** apresenta um número relevante de atividades que tratam da intertextualidade. Um ponto a considerar é que, nos livros destinados ao sexto e sétimos anos, as concepções teóricas da intertextualidade são abordadas nas questões de leitura, ou seja, além do trabalho com o fenômeno em si, a partir de textos e questões que os exploram, os alunos são levados a conhecer as concepções teóricas da intertextualidade sobre diferentes vieses. Isso oportuniza ao professor o trabalho com o tema, de forma a levar o aluno a uma compreensão que vai além das atividades, como ao entendimento sobre o que é a intertextualidade. Já na coleção **Tecendo Linguagens**, o trabalho com a intertextualidade é mais escasso, principalmente no que diz respeito à apresentação das teorias da intertextualidade como apoio para a resolução das atividades dos livros didáticos.

Os resultados da análise dos dados da pesquisa foram apresentados conforme os critérios de análise explicitados no Quadro 3. Dessa forma, demonstrei como cada critério pode contribuir para o processo de compreensão e de produção de textos, o que pode trazer consequências favoráveis para o trabalho pedagógico com o texto.

Dadas as considerações, segue a análise das coleções **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** e **Tecendo Linguagens**.

#### ***4.1.2 Análise das coleções do Ensino Fundamental Anos Finais***

A coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** é voltada para o Ensino Fundamental Anos Finais e apresenta quatro volumes, cada qual com quatro unidades, organizadas internamente em três capítulos: Leitura e Produção, Práticas do campo artístico-literário e Estudos Linguísticos e gramaticais. A sugestão é que a cada bimestre seja trabalhada uma unidade completa. De acordo com as autoras da coleção, Balthasar e Goulart (2018), essa organização visa priorizar, em cada capítulo, os vários eixos de ensino de Língua Portuguesa, sem, entretanto, tratá-los de modo estanque.

Dessa forma, tanto nos capítulos de Leitura e Produção quanto nos de Práticas do campo artístico-literário, os alunos serão solicitados a fazer reflexões sobre os conhecimentos linguísticos que ajudaram a construir os sentidos do texto. Do mesmo modo, nos capítulos de Estudos Linguísticos e gramaticais também encontrarão o recurso aos textos de diferentes gêneros, nos quais se poderá observar o aspecto linguístico estudado e sua contribuição para os efeitos de sentidos pretendidos.

Os quatro capítulos de Leitura e Produção, distribuídos nas quatro unidades de cada volume, são destinados ao trabalho com os campos de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa e no campo jornalístico/midiático. Nesses capítulos, são propostas temáticas que visam à reflexão sobre questões que envolvem o adolescente, sua relação com o outro e sua participação na sociedade. Essas reflexões são realizadas por meio de leituras e produções de gêneros orais e escritos diversos, que, em maior ou menor medida, articulam esses diferentes campos. Como exemplo, trago informações acerca do capítulo 1, Unidade 1, intitulado *Eu e o outro — A ética nas relações pessoais*, do livro destinado ao 8º ano:

Figura 26 - Capítulo 1: Eu e o outro — A ética nas relações pessoais (8º ano)

<b>Unidade 1</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1 – Eu e o outro – A ética nas relações pessoais</b>	<b>14</b>
<b>Leitura</b>	<b>16</b>
Atividade 1 — Por que existe o <i>bullying</i> e como lidar com ele?	16
<i>Manual do bullying: Por que existe e como lidar?</i> , de Sofia Duarte	17
Atividade 2 — Qual é a diferença entre <i>bullying</i> e deboche?	18
<i>Existe diferença entre deboche e bullying?</i> , de André Cabette Fábio	19
<b>Produção de texto</b>	<b>23</b>
Conhecendo o gênero — Debate	23
Atividade 1 — O que fazer em caso de <i>bullying</i> ?	24
<i>Entrevista sobre a lei antibullying com Carlos Kremer, Presidente da Comissão Especial da Criança e do Adolescente da OAB</i>	25
Atividade 2 — Os diferentes tipos de argumento	27
<b>Produzindo o texto</b> — Debate	<b>29</b>
<b>Galeria</b>	<b>31</b>

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 8).

Como é possível visualizar, nesse capítulo, são apresentadas quatro atividades com leituras e produções de gêneros orais e escritos diversos ligadas a temas que envolvem o adolescente, como o *bullying*. Observemos o exemplo a seguir:

Figura 27 - Capítulo 4: Retratos de adolescência (8º ano)



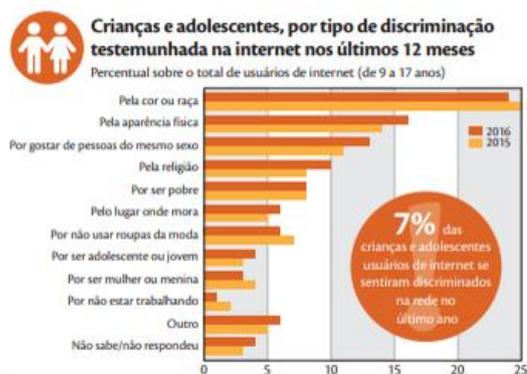
Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 14).

Esse cartaz, apresentado no início do capítulo, foi criado para a campanha da Unicef em 2015. No cartaz, é possível vermos uma garota chorando, aparentando tristeza e desconforto, isolada, com os braços em posição de proteção, enquanto outras três garotas apontam um celular para ela, com ar de julgamento e uma outra somente observa a cena, sem tomar nenhuma atitude acerca da situação. O comportamento, o posicionamento e a linguagem corporal dessas garotas nos levam à conclusão de que a cena reproduz um possível episódio de *bullying*, fato muito frequente na sociedade atual, principalmente entre os jovens. O cartaz serve de apoio para a resolução de três questões ligadas ao tema da seção *Converse com a turma* (ver Figura 28) e mais três questões da seção *O que você poderá aprender*.

Figura 28 - Capítulo 4: Retratos de adolescência (8º ano)

**Converse  
com a turma**

1. Leia o cartaz que faz parte da campanha da Unicef. Depois, discuta com seus colegas considerando as questões apresentadas a seguir.
  - a) Qual é o objetivo do cartaz?
  - b) Você acredita que cartazes como o que acabou de ler são importantes? Por quê?
  - c) Na sua opinião, quem seria o público do cartaz? Explique.
2. Observe a imagem que compõe o cartaz.
  - a) Na sua opinião, quem poderiam ser as personagens que compõem essa cena? Por que é possível fazer tal afirmação?
  - b) Quais recursos visuais foram usados pelo fotógrafo para dar ênfase às informações verbais que compõem o cartaz? Observe na página anterior, na lupa, o texto que acompanha o cartaz e sua tradução.
3. O cartaz relata um fenômeno que, infelizmente, tem se tornado frequente hoje em dia. Para ampliar a compreensão do tema, leia o gráfico e responda às questões.



Fonte: Dados com base no Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação, pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 2016.

- a) Segundo o gráfico, qual é o percentual de crianças e adolescentes que sofreram discriminação em 2015 e 2016?
- b) Quais são os três tipos de discriminação mais frequentes entre usuários de internet entre 9 e 17 anos apresentados no gráfico?
- c) Qual dos dados do gráfico melhor explica a discriminação sofrida pela vítima descrita na cena da campanha da Unicef? Justifique.
- d) Você acredita que dados como esses refletem o fenômeno descrito como *bullying*? Por quê?
- e) Na sua opinião, o que deve ser feito com quem pratica *bullying*? Justifique sua resposta.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 14-15).

Após a exposição do cartaz, a seção *Converse com a turma* apresenta questões sobre *bullying* para que o tema seja trabalhado em sala de aula. Todas as quatro questões da seção utilizam o cartaz como referência para a resolução. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de discutir e trocar informações sobre o assunto.

Cada capítulo de Leitura e Produção se apresenta da seguinte forma:

- Abertura do capítulo: apresentação do estudo proposto para a unidade, trazendo uma discussão inicial envolvendo textos multimodais, com proposição de questões que pretendem ser mobilizadoras e favorecer a ativação, pelos alunos, dos conhecimentos prévios que possuem sobre a temática e/ou a prática de produção de textos prevista para o capítulo, orientadora do percurso de aprendizagem esperado ao longo do capítulo;

- Seções: a sequência de trabalho no interior dos capítulos pode variar dependendo das especificidades de cada tema e/ou gênero trabalhados;

- Leitura: a seção de leitura tem como objetivos: 1) alimentar a discussão sobre o tema da unidade e, conseqüentemente, a produção do gênero proposto; e 2) possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos - linguísticas, textuais e discursivas -, necessárias para sua compreensão e interpretação;

- Produção: essa seção dá início à preparação para a produção do gênero proposto no capítulo. Ela pode apresentar as seguintes subseções: *Conhecendo o gênero e Produzindo o texto*). Essa apresentação pode variar de acordo com o capítulo.

Sobre a organização desses capítulos, Balthasar e Goulart (2018, p. X) afirmam que

As atividades voltadas para a leitura/escuta de textos cumprem diferentes finalidades, como: ler/escutar para se posicionar em relação ao dito, para estudar o gênero do texto, para fruí-lo esteticamente, para saber mais sobre o tema abordado (muitas vezes servindo de alimentação temática para a produção do texto sugerida no capítulo), para refletir sobre o uso de certos recursos na produção de efeitos de sentido, ler para se preparar para uma apresentação. [...]

As capacidades de leitura/escuta são solicitadas:

- a) nas aberturas dos capítulos, em que se convida o/a estudante a ler e discutir textos multimodais (gráficos e infográficos, anúncios e cartazes publicitários, pôsteres, charges, ilustrações artísticas etc) que em geral favorecem a ativação do conhecimento prévio do estudante sobre o conteúdo temático e/ou o gênero abordados no capítulo;
- b) na seção de leitura, em questões propostas para a exploração do texto a ser lido que podem aparecer em diferentes subseções e boxes, com diferentes objetivos [...].

É importante dizer que, nos capítulos de leitura e produção de textos, a seleção textual varia quanto aos gêneros e esferas/campos em que circulam e o trabalho proposto procura atender às orientações dispostas na BNCC, quanto à abordagem das práticas e dos textos, que diz:

A orientação da BNCC para o ensino de língua portuguesa continua sendo o ensino voltado para os usos sociais situados que fazemos da língua em articulação com outras linguagens. Esses usos sociais das linguagens se configuram como situações enunciativas em que o texto falado/escrito (enunciado) é resultante de um processo de interação entre ao menos dois sujeitos: quem fala/ escreve e quem constrói sentidos sobre o falado e o escrito (lê/escuta) (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. VIII).

Dessa forma, a BNCC propõe um ensino de Língua Portuguesa centrado no texto, pois por meio dele é possível trabalhar todos os eixos da esfera linguística. Em outros termos, se antes o trabalho do professor tinha como foco somente as estratégias e as modalidades da leitura, a BNCC traz novas competências a somar, como: a necessidade de trabalhar a intertextualidade, o desenvolvimento de postura crítica e checagem de informações.

Dando continuidade à organização da coleção, nos quatro volumes também é possível encontrar capítulos destinados ao ensino da Literatura (*Capítulos Práticas de Literatura*), que oferecem um conjunto de práticas de leitura literária, explorando, em

favor do letramento literário, letramentos múltiplos. Esses capítulos são organizados pelas seções: *leitura, primeiras impressões, o texto em construção e oficina literária*. Na seção Leitura, as atividades buscam alternar as modalidades de leitura compartilhada com a individual, a fim de garantir momentos em que os alunos possam melhor compreender, pela relação com outros leitores, como funcionam os processos de significação dos textos e momentos em que eles façam isso com mais autonomia. De acordo com as autoras,

Com base em posições das chamadas estéticas da recepção e do efeito, os exercícios propostos visam ajudar os alunos a tomarem o objeto literário como situação interativa diferenciada, isto é, cuja significação é mais aberta, na medida em que conjuga o contato com o texto e seus aspectos formais com relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreciações éticas e estéticas, ações, enfim, do sujeito leitor, mediante os percursos sugeridos pelo texto (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XXI).

Por fim, os capítulos de estudos linguísticos e gramaticais apresentam uma abordagem mais expositiva dos tópicos, para garantir a problematização, a observação, o levantamento de hipóteses e o estudo e análise do aspecto linguístico eleito, para depois proceder a uma sistematização.

Para tanto, os capítulos são organizados em tópicos que são introduzidos pelo boxe *O que você pode aprender neste tópico* (no qual aparecem as questões que problematizam o conteúdo e antecipam o que será objeto de estudo), seguido da abordagem do assunto, por meio de observação e análise do aspecto em estudo em textos variados. A cada fim de tópico é proposto o boxe *O que você pode levar de aprendizagens desse tópico*, quando o(a) estudante é convidado a sistematizar o que aprendeu do que foi estudado.

Nessa coleção, Balthasar e Goulart (2018, p. III) afirmam que,

Apesar dessa forma de organização dos saberes da disciplina, o objetivo não é tratar cada componente de maneira estanque, mesmo porque cada capítulo não aborda exclusivamente um dos componentes, apenas prioriza um deles, sempre buscando estabelecer relações com os demais. Essa divisão garante sua liberdade de escolher e explorar os capítulos na ordem em que se apresentam ou escolher outros caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua, ora enfatizando outros.

Na coleção trabalhada, os capítulos priorizam um componente, porém, como afirmam as autoras, buscam estabelecer relações com os demais. Acredito que essa forma de organização é válida e possibilita o trabalho na ordem desejada, pois o professor, com a sua capacidade de identificar as necessidades de sua turma, pode compreender quais são

os objetivos a serem alcançados e qual é o melhor ritmo de conteúdos a seguir durante as aulas.

Dando sequência, é importante, ainda, enfatizar a percepção da intertextualidade como um dos procedimentos estratégicos citados na obra para uma leitura mais produtiva (BALTHASAR; GOULART, 2018), assim, as autoras afirmam que um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas, “[...] essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a uma paródia completa, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo texto” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XXXIII). Dessa forma,

Os exercícios propostos visam ajudar os alunos a tomarem o objeto literário como situação interativa diferenciada, isto é, cuja significação é mais aberta, na medida em que conjuga o contato com o texto e seus aspectos formais com relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreciações éticas e estéticas, ações, enfim, do sujeito leitor, mediante os percursos sugeridos pelo texto (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. XXI).

As autoras defendem, portanto, o trabalho com a intertextualidade através de uma leitura produtiva, com um objetivo claro, um empenho constante para fazer os relacionamentos adequados tanto entre as ideias interiores ao próprio texto, como entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor e suas experiências vividas.

O conjunto de atividades que compõe cada volume da coleção nos componentes Leitura e Produção, Prática Literária e Estudos de Língua e Linguagem leva em conta, ainda, as orientações da BNCC para uma educação integral, em que importa o desenvolvimento do sujeito nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Dessa forma, é importante apresentar o quadro com a visão geral das práticas do campo artístico-literário, nas quais o trabalho com a intertextualidade se faz presente, ao longo da obra, porém em outros capítulos do livro a intertextualidade também é trabalhada.

Figura 29 - Visão geral das práticas do campo artístico-literário

Capítulo 2	Capítulo 5	Capítulo 8	Capítulo 11
<b>Volume 6</b>			
<p><b>Histórias (re)vividas - lembrar, relatar e narrar</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque. Apreciação de autobiografia, narrativa infantojuvenil autobiográfica, ilustração, fotografia. Relações de <b>intertextualidade</b>. Rodas de leitura.</p>	<p><b>Oficinas com histórias (re)vividas</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de narrativa infantojuvenil autobiográfica, ilustração, fotografia, romance autobiográfico. Relações de <b>intertextualidade</b>. Rodas de leitura. Produção e circulação de narrativas autobiográficas.</p>	<p><b>Lugares da infância - lugares de poesia</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de reprodução de pintura, poemas. Relações de <b>intertextualidade</b>. Curadoria e leitura de poemas em roda de leitura. Oficina de produção e circulação de poemas.</p>	<p><b>Quando a palavra ganha vida no palco - leituras de textos teatrais</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de contos da tradição folclórica brasileira, texto para teatro, canção, cena de espetáculo teatral, paródia de canção. Rodas de leitura. Relações de <b>intertextualidade</b>. Oficina de leituras dramáticas.</p>
<b>Volume 7</b>			
<p><b>Vida à vista: leitura e apreciação de reprodução de pintura, canção e crônica</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de pintura contemporânea, canção, crônica, relações de <b>intertextualidade</b>, roda de leitura.</p>	<p><b>Oficina de leitura e produção de crônicas</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de meme, canções, crônicas, relações de <b>intertextualidade</b>. Oficina de produção colaborativa de crônica, com recursos de paródia.</p>	<p><b>A poesia do cordel</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de versos de literatura de cordel e de reprodução de xilogravuras, consulta a cordelteca, curadoria e leitura de folhetos, rodas de leitura, relações de <b>intertextualidade</b>. Oficina de produção e circulação de versos de cordel.</p>	<p><b>O cordel vai ao teatro</b></p> <p>Práticas e gêneros em destaque: apreciação de cenas de peça teatral, teatro de animação com mamulengo, relações de <b>intertextualidade</b>. Oficina de brincadeiras com mamulengo.</p>
<b>Volume 8</b>			
<p><b>O mistério de contos fantásticos</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: apreciação de contos fantásticos, paisagens sonoras, sonoplastia, representações arquitetônicas do mistério, relações de <b>intertextualidade</b>.</p>	<p><b>Práticas com leitura de conto, fruição, curadoria e produção de minicontos</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: apreciação de contos fantásticos, curadoria de minicontos, rodas de leitura. Oficina de produção e circulação de minicontos verbais ou multimodais.</p>	<p><b>Intervenções Poéticas</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: apreciação de poemas, lambe-lambe, busca e leitura de reportagens e notícias para contextualizar a intervenção poética. Oficina de intervenção poética em espaços do entorno escolar.</p>	<p><b>Leituras de Dom Casmurro, romance, teledramaturgia e leitura expressiva em vídeo</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: práticas de letramento literário (consulta de resenhas publicadas em canais de <i>booktubers</i>, <i>blogueiras</i> e <i>blogueiros</i>), leitura de romance, trocas de experiências de leitura, apreciação de recursos de cenografia, produção de vídeo com leitura expressiva de trechos de romance.</p>
<b>Volume 9</b>			
<p><b>Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: leitura de prólogo, apreciação de fotografia de intervenção artística, leitura de capítulo de romance juvenil português, relações de <b>intertextualidade</b>.</p>	<p><b>Práticas de leitura com romance juvenil</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: apreciação de capítulo de romance juvenil. Oficina de criação de contos inspirados no romance. Planejamento e organização de antologia de contos.</p>	<p><b>Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: práticas de investigação e pesquisa acerca do conceito africanidade, apreciação de canções, produção e circulação de programa radiofônico.</p>	<p><b>Novos leitores na barca medieval: práticas com Auto da barca do inferno</b></p> <p>Gêneros e práticas em destaque: apreciação de texto teatral, figurinos, objetos cênicos. Oficina de produção de cenas.</p>

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. XIV. grifo nosso).

A segunda coleção analisada, **Tecendo Linguagens**, também é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental e apresenta quatro volumes, cada qual com quatro unidades, organizadas internamente em dois capítulos. De acordo com as autoras, Oliveira e Araújo (2018), essa coleção organiza os saberes escolares articulados à vida, permitindo que o aluno possa estabelecer relações entre teoria e prática. As autoras consideram, na elaboração da coleção, os objetos de conhecimento como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades dos alunos. Essa proposta de trabalho adotada pelas autoras coloca o aluno como protagonista, ou seja, como aquele que corre

riscos, coopera, projeta-se e questiona, em uma realidade em que o livro didático é utilizado como apoio para conduzir situações-problema de acordo com a sua realidade.

Dessa forma, é indispensável que a prática pedagógica proponha múltiplas situações nas quais os conhecimentos construídos e em construção sejam recursos necessários para o sucesso das propostas de trabalho em sala de aula e fora dela. Nessa coleção, é possível encontrar propostas de trabalho que contribuirão para a mobilização dos conhecimentos. Oliveira e Araújo (2018) afirmam que, quanto mais o professor aproximar as propostas da realidade dos alunos, mais eles exercitarão a capacidade de desenvolver competências.

Na coleção **Tecendo Linguagens**, as temáticas escolhidas para as unidades, distribuídas ao longo dos volumes, são relacionadas desenvolvimento das competências que, por sua vez, estão ligadas a uma prática social. As autoras enfatizam que “a prática social pode ser entendida como uma possibilidade metodológica de que o professor dispõe para atuar com os alunos no conhecimento da realidade na qual estão inseridos (professor, alunos, escola e comunidade)” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. IX). Os temas presentes na coleção objetivam orientar o olhar para a sociedade, para análise dos gestos, das posturas, das ações humanas, tendo como um dos propósitos trabalhar as habilidades socioemocionais.

Na coleção, o trabalho com os quatro eixos organizadores que perpassam todo o Ensino Fundamental (Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica), propostos pela BNCC, toma como referência práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades para a aprendizagem no Ensino Fundamental.

Em cada eixo apresentado, são indicadas leituras complementares que ajudarão o aluno na compreensão mais aprofundada do conceito, e, também, apresentarão experiências para o processo de ensino e aprendizagem a ele relacionadas. Ou seja, essa coleção “parte do princípio que ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras em um texto. Ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem estratégias de leitura” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XV).

Para reforçar as informações que foram vistas nos livros didáticos e, conseqüentemente, complementar o aprendizado, os professores podem incentivar a prática da leitura complementar que, quando feita de forma leve, com dedicação, colabora para a compreensão dos assuntos apreendidos.

O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, as autoras esperam que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções, promovendo, dessa forma, uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas, incentivando os professores a construir as próprias metodologias.

Sobre o eixo produção de textos, as autoras afirmam que, embora as propostas de procedimentos de leitura e produção pertençam a seções diferentes, é importante considerar as atividades de criação uma continuidade do ato de ler, pois escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa. Por isso é muito difícil para o aluno escrever sobre um assunto sobre o qual ele não fez nenhuma leitura. Portanto, quanto mais experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XIX). Por essa razão, a coleção objetiva privilegiar a leitura, apresentando uma variedade de textos em cada capítulo.

O eixo Oralidade vem ao encontro do que dispõe a BNCC, uma vez que procura desenvolver habilidades necessárias para que os alunos reconheçam o contexto como fator determinante dos vários registros linguísticos e aprendam a valorizá-los. A coleção procura, ainda, mostrar a gama de recursos que a língua oferece e que os alunos podem incorporar ao discurso (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XII).

Quanto ao eixo de análise linguística/semiótica, dois aspectos caminham juntos na coleção, a ortografia, que tem seu foco no sistema complexo que estabelece as normas para se grafar as palavras; e a análise linguística, que focaliza procedimentos de análise e reflexão sobre os usos recursos que a língua oferece para produzir enunciados em situações de comunicação. Dessa forma, as propostas apresentadas objetivam oferecer aos alunos, por meio de atividades geralmente baseadas em textos e esporadicamente com abordagens estruturais, possibilidades para descobrir as regularidades da língua, para observar as irregularidades e observar/analisar/refletir também sobre a organização dos textos e os recursos gramaticais e discursivos utilizados (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XXIII).

Como exemplo, trago informações acerca do capítulo 2, Unidade 1, intitulado *Adolescer*, do livro destinado ao 8º ano:

Figura 30 - Capítulo 1: Adolescer (8º ano)

Capítulo 2	
<b>ADOLESCER</b> .....	<b>48</b>
▶ Para começo de conversa.....	48
▶ Prática de leitura.....	48
<b>Texto 1</b> – Reportagem.....	48
<i>(Hiperconectividade pode afetar convívio social na</i>	
<i>adolescência, Diário do Nordeste)</i>	
POR DENTRO DO TEXTO.....	50
LINGUAGEM DO TEXTO.....	52
▶ Conversa entre textos.....	53
▶ Trocando ideias.....	55
▶ Prática de leitura.....	55
<b>Texto 2</b> – Poema.....	56
<i>(Mascarados, Cora Coralina)</i>	
POR DENTRO DO TEXTO.....	57
▶ Reflexão sobre o uso da língua.....	58
Tipos de predicado.....	58
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	60
▶ Prática de leitura.....	62
<b>Texto 3</b> – Poema.....	62
<i>(Palavras de amor, Sérgio Capparelli)</i>	
POR DENTRO DO TEXTO.....	63
▶ Prática de leitura.....	64
<b>Texto 4</b> – Romance infantojuvenil (fragmento).....	64
<i>(Um bom sujeito, Antônio Carlos Olivieri)</i>	
POR DENTRO DO TEXTO.....	66
▶ Trocando ideias.....	67
▶ Hora da pesquisa.....	67
▶ Na trilha da oralidade.....	70
▶ Reflexão sobre o uso da língua.....	70
Verbos e perífrases verbais.....	70
APLICANDO CONHECIMENTOS.....	73
▶ De olho na escrita.....	75
Uso do hífen.....	75
▶ Produção de texto.....	76
Reportagem.....	76
▶ Ampliando horizontes.....	78
▶ Preparando-se para o próximo capítulo.....	79

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 8).

Como é possível visualizar, nesse capítulo são apresentadas quatro atividades com leituras e produção de gêneros escritos diversos ligadas a adolescência. Observemos o exemplo a seguir:

Figura 31 - Capítulo 2: Adolescer (8º ano)

 **PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 2 – Poema**

O poema a seguir, inédito em livro, foi escrito por Cora Coralina e publicado pelo jornal *Folha de S.Paulo*, caderno *Folha Ilustrada*, na edição de 4 de julho de 2001. Leia-o.

**Mascarados**

Saiu o Semeador a semear  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou ainda  
com as mãos cheias de sementes.

Ele semeava tranquilo  
sem pensar na colheita  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam.

Jovem, seja você esse semeador  
Semeia com otimismo  
Semeia com idealismo  
as sementes vivas  
da Paz e da Justiça.

CORALINA, Cora. Mascarados.  
Disponível em: <<https://bit.ly/2B2g7XN>>.  
Acesso em: 29 set. 2018.



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 56).

O poema “Mascarados”, apresentado na seção *Prática de leitura*, da escritora Cora Coralina, fala sobre a juventude. Nas duas primeiras estrofes, o personagem parece ser um fazendeiro, que semeia de dia e noite de forma tranquila, sem pressa, uma vez que as sementes não se acabam, como podemos ver nos versos: “ele semeava tranquilo/ sem pensar na colheita/ porque muito tinha colhido/ do que outros semeavam”. Na última estrofe do poema, o personagem já não é mais um agricultor. A autora inicia o primeiro verso da última estrofe dando um conselho à juventude e o fazendeiro se torna um jovem que recebe instruções para semear valores. Percebe-se isso de forma clara nos últimos versos: “Jovem, seja você esse semeador/ Semeia com otimismo/ Semeia com idealismo/ as sementes vivas/ da paz e da justiça”. Dessa forma, a autora deixa claro que o futuro do país está nas mãos dos jovens, que devem construir uma sociedade regida pela paz e pela justiça para que todos possam se beneficiar das colheitas.

Na gravura por trás do poema, aparece uma jovem, com a bandeira do Brasil sobre o seu corpo, sorrindo, com o seu rosto pintado de verde e amarelo, transparecendo uma sensação de alegria, de paz, de patriotismo. No local, de forma mais distante, é possível ver muitas outras pessoas também vestidas de verde e amarelo. O poema serve de apoio

para a resolução de cinco questões ligadas ao tema presentes na seção *Por dentro do texto* (ver Figura 32).

Figura 32 - Capítulo 4: Adolescer (8º ano)

**POR DENTRO DO TEXTO**

- O poema de Cora Coralina apresenta uma ação que aparece em todo o texto. Que ação é essa?  
*Ação de semear.*
- Transcreva o poema, organizando-o em três partes:

**1ª parte**  
Saiu o Semeador a semear  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou ainda  
com as mãos cheias de sementes.  
*Trabalho, obra inacabada.*

**2ª parte**  
Ele semeava tranquilo  
sem pensar na colheita  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam.  
*Senso de coletividade, perseverança.*

**3ª parte**  
Jovem, seja você esse semeador  
Semeia com otimismo  
Semeia com idealismo  
as sementes vivas  
da Paz e da Justiça.  
*Ação, esperança.*

- a) Agora, copie as palavras e expressões a seguir, associando-as a cada uma das partes do poema.

ação  
esperança  
trabalho  
obra inacabada  
senso de coletividade  
perseverança

- b) Que outras palavras ou expressões podem ser associadas a cada parte do poema?  
*Resposta pessoal.*

- Releia estes versos:

[...] e **a noite o apanhou** ainda  
com as mãos cheias de sementes.

- No trecho destacado, a autora personifica o substantivo *noite*, ou seja, empresta a esse substantivo uma ação atribuída a pessoas, uma ação humana. Como se dá nessa frase a personificação? *A autora diz que a noite apanhou o semeador com as mãos cheias de sementes. O verbo empregado caracteriza uma ação humana.*
- Identifique, entre os significados do verbo *apanhar* apresentados a seguir, aquele que se refere ao sentido que esse verbo apresenta nos versos do poema destacados acima. *Alternativa II.*
  - Levar uma pancada, uma surra.
  - Surpreender alguém em determinado estado, situação ou lugar.
  - Ser derrotado em uma competição; perder.

- Leia a informação do quadro a seguir:

**Figuras de linguagem** são recursos estilísticos utilizados na linguagem oral e escrita que aumentam a expressividade da mensagem. Os recursos estilísticos podem ser de ordem sintática, sonora ou de sentido, e o autor os utiliza para se expressar com elegância, arte e estilo.

A **personificação** ou **prosopopeia** constitui-se de uma figura de linguagem caracterizada pela atribuição de características próprias de seres humanos a seres inanimados.

A **aliteração** constitui-se de uma figura de linguagem caracterizada pela repetição de sons de consoantes iguais ou semelhantes, normalmente no início das palavras que compõem versos ou frases, mas que também pode estar no meio ou no fim.

**Metáfora** é uma figura de linguagem e também recurso expressivo que transfere o sentido literal, próprio de uma palavra, para um sentido conotativo, figurado, por meio de comparação sem utilizar os termos que caracterizam uma comparação. Nesse caso, a palavra é utilizada com a intenção de que um sentido implícito se manifeste e conduza à interpretação do que está sendo dito.

- Transcreva do poema um verso em que é possível observar uma aliteração. *Saiu o Semeador a semear.*
  - Em sua opinião, de que maneira o uso da aliteração contribui para as variações no ritmo do verso e para as modulações no tom de voz quando você o lê oralmente? *Resposta pessoal.*
  - Em que estrofe(s) do poema a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* foram empregados em sentido literal, denotativo? *Nos dois primeiros versos.*
  - Em que estrofe(s) do poema a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* foram empregados em sentido figurado, metafórico? *No terceiro verso.*
  - Que sentido o eu lírico pretende passar ao utilizar nessa(s) estrofe(s) a palavra *semeador* e o verbo *semeiar* em sentido, metafórico? *O sentido de que o jovem pode ser um divulgador de ideias, pode anunciar uma mensagem ou desenvolver trabalhos que visem à construção de um mundo melhor, entre outras possibilidades.*
- E você, acha importante semear, mesmo sem a certeza de colher os frutos de suas sementes? Comente sua resposta. *Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 57-58).

Após a apresentação do poema “Mascarados”, a seção *Por dentro do texto* apresenta questões acerca do tema e, conseqüentemente, sobre a adolescência, para que o assunto seja trabalhado em sala de aula. Todas as cinco questões da seção utilizam o poema como referência para a resolução, incluindo a apresentação e exemplificação do conceito de algumas figuras de linguagem (personificação ou prosopopeia, aliteração e metáfora), como pode ser visto na questão 4 (ver Figura 32). Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de discutir e trocar informações sobre o assunto.

Cada capítulo da coleção é dividido em seções e subseções que são apresentadas em uma sequência que, de modo geral, se repete em todos os volumes, mas que pode variar de acordo com os objetivos de cada sequência, conforme já foi explicado anteriormente.

Sobre a organização desses capítulos, Oliveira e Araújo (2018) consideram que as temáticas selecionadas para as diferentes unidades, distribuídas ao longo dos volumes, favorecem o trabalho interdisciplinar. Afirmam ainda que a adoção de textos sob a perspectiva do letramento não se restringe unicamente a seus aspectos linguísticos, gramaticais e ortográficos. Ou seja, o aluno é chamado a refletir sobre o autor do texto, sua intenção, o meio em que esse texto circula e as características que surtem este ou aquele efeito, ampliando o olhar para as condições de produção e abrangendo uma complexa rede de áreas ou disciplinas. Logo,

Para contribuir com essas necessidades, sempre lembrando que o livro didático é apenas o ponto de partida para a realização de trabalhos mais amplos com esses propósitos, procuramos abrir espaço para a interdisciplinaridade de diferentes maneiras ao longo da coleção: • com a organização temática dos capítulos e unidades, dando espaço para a abordagem de temas transversais que, por sua vez, dão abertura para a interdisciplinaridade; • com o aporte de conteúdos de outras disciplinas, seja nos textos de leitura, seja nos boxes com informações complementares; • com a inserção de atividades que exijam a mobilização de conhecimentos da área de Linguagens e de outros componentes curriculares; • com o estímulo à pesquisa, à reflexão sobre a realidade e à construção dos conhecimentos, por meio de seções específicas [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXVI- XXXVII).

Dessa forma, o importante é que se almeje, com essas propostas, o trabalho com os saberes escolares de forma significativa, promovendo a aprendizagem efetiva do aluno, a compreensão da realidade que o cerca e, conseqüentemente, a formulação de um saber crítico-reflexivo.

É importante dizer que, nas seções de leitura e produção de textos, são oferecidas nessa coleção, para investigação e aprendizado dos alunos, textos que articulam, em sua

composição, elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros, dentre outros, e que circulam nos modos impresso, digital, televisivo etc. São os textos multimodais ou multissemióticos. A importância desses textos como recurso e estratégia didática nas aulas tem o objetivo de aprimorar o processo metodológico que envolve a atividade docente. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas que permitem o uso dos textos multimodais ou multissemióticos ampliam a importância do professor frente ao papel de mediador. De acordo com as autoras,

Essa multiplicidade de textos multimodais está estruturada, de acordo com a BNCC, nos quatro eixos organizadores que perpassam todo o Ensino Fundamental: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica. O trabalho com esses quatro eixos, na coleção, toma como referência práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades para a aprendizagem no Ensino Fundamental. Neste manual, a cada eixo apresentado, indicamos leituras complementares que não somente ajudarão na compreensão mais aprofundada do conceito, mas também apresentarão experiências para o processo de ensino e aprendizagem a ele relacionadas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XI).

À vista disso, a BNCC enxerga o texto como o centro das práticas de linguagem, em suas múltiplas formas. Além disso, privilegia o trabalho de forma a relacionar os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Ou seja, a BNCC assume as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XI).

Dando continuidade a organização da coleção, a competência comunicativa da oralidade é desenvolvida na coleção a partir da prática e da reflexão sobre os diversos gêneros orais, a partir das atividades propostas na seção de produção de texto orais ou escritos, que têm como finalidade a experiência de leitura no gênero a ser produzido no capítulo, estudando-o no modo como se configura, para que o aluno possa se sentir capacitado a utilizá-lo adequadamente. As autoras afirmam que os gêneros desse eixo foram selecionados e apresentados na coleção no sentido de que favoreçam a compreensão dos modos de participar das práticas discursivas orais, pois, “como nos gêneros escritos, os gêneros orais também têm características associadas à sua autoria, ao contexto histórico e cultural em que surgiram, ao meio social em que circulam, ao propósito de comunicação, à forma de transmissão e ao interlocutor ou destinatário” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2018, p. XII).

Por fim, as seções de estudos linguísticos e gramaticais enfatizam a análise linguística e gramatical como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. Oliveira e Araújo (2018) afirmam, portanto, que o aprendizado dos recursos linguísticos deverá ocorrer de modo contextualizado, a partir dos textos utilizados para o trabalho com oralidade, leitura e escrita.

Na coleção **Tecendo Linguagens**, diferentemente da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** - em que cada capítulo prioriza, apenas, um eixo proposto pela BNCC - os capítulos priorizam todos os eixos - Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica. Essa forma de organização é bastante válida, pois possibilita que professor trabalhe com os eixos de forma concomitante ou na ordem desejada, de acordo com os objetivos almejados para a aula, após a identificação das particularidades de sua turma.

Dando sequência, é importante, ainda, mencionar o tratamento dado na obra a intertextualidade para uma leitura mais proveitosa, assim, Oliveira e Araújo (2018) afirmam que a coleção parte da ideia de que ensinar a ler vai muito além de apenas ensinar a decodificar palavras em um texto. Dessa forma,

Ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem estratégias de leitura [...] na busca da construção e re(construção) dos significados de um texto, que são naturalmente empregadas por eles ao fazerem a leitura do mundo: observando, antecipando, interpretando o que os rodeia (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p. XV).

As autoras defendem, portanto, a importância de estimular o alunos a observar aspectos próprios dos textos e a buscar seus distintos significados; e a levantar hipóteses sobre a leitura que será feita por meio dos seus conhecimentos prévios, pois, dessa forma, será possível motivá-lo a adotar um papel ativo em sua interação com os textos, utilizando como apoio os seus conhecimentos e experiências prévias (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018).

O conjunto de atividades que compõe cada volume da coleção está estruturado, de acordo com a BNCC, nos quatro eixos organizadores - Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica - que perpassam todo o Ensino Fundamental. O trabalho com esses quatro eixos toma como referência práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, favorecendo a organização dos objetos de conhecimento e das habilidades para a aprendizagem do aluno.

Por fim, faz-se necessário apresentar as habilidades de Língua Portuguesa abordadas pela BNCC que orientam o trabalho com a intertextualidade. Antes, é importante dizer como é formada a descrição das habilidades.

Na BNCC, a composição alfanumérica dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é feita da seguinte forma: A primeira sílaba representa a etapa do Ensino Fundamental (**EF69LP43**), o primeiro par de números é o ano escolar a que se refere a habilidade (**EF69LP43**: 6º, 7º, 8º e 9º anos, nesse caso), a segunda sílaba é o componente curricular (**EF69LP43**: Língua Portuguesa) e o último par de números é o número sequencial da habilidade dentro da quantidade de habilidades que existem para cada área de conhecimento, unidade temática e objetos de conhecimento (**EF69LP43**).

Para Língua Portuguesa, são apresentadas duas habilidades que trabalham com a intertextualidade no Ensino Fundamental Anos Finais, conforme explicarei adiante.

A primeira visa a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (**EF89LP32**).

A segunda visa à identificação e utilização dos modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos (**EF69LP43**).

As habilidades são processos de aprendizado que se complementam ao longo da vida escolar de cada aluno e por isso devem ser desenvolvidos um após o outro. De acordo com a BNCC (2020), essas habilidades estão relacionadas a variados objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Dando prosseguimento, a análise foi encaminhada da seguinte forma:

- 1) Realizei um estudo geral sobre como o tema intertextualidade foi trabalhado em cada material didático analisado, com ênfase nos exemplos recortados que serão apresentados nos capítulos de análise;
- 2) Analisei o uso das abordagens da intertextualidade nos diversos textos, verbais e/ou imagéticos, nas seções de leitura e de produção de texto;
- 3) Identifiquei os tipos de intertextualidade presentes nos livros didáticos para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte, reconhecendo como os intertextos presentes nas leituras podem contribuir para uma compreensão maior dos sentidos do texto por parte dos discentes;
- 4) Identifiquei as funções linguístico-discursivas, tais como, retomada de informação, recurso à memória do interlocutor, exemplificação, argumento de autoridade, ornamentação, dentre outras, dos tipos de intertextualidade na construção dos sentidos dos textos.

A seguir, apresento a análise, de acordo com cada critério estabelecido.

#### *4.1.2.1 Coleção 1- Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem*

Começarei a análise da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem** pelo livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

A análise foi feita partindo dos meus objetivos. Dessa forma, observei, em cada atividade analisada os seguintes aspectos: a) a presença das abordagens teóricas, explícita ou implícita, da intertextualidade nas atividades das seções de leitura em LD da LP; b) as diversas abordagens da intertextualidade nos diversos gêneros, verbais e/ou imagéticos, nas seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP; c) os tipos de intertextualidade - como citação, referência, plágio, alusão, paródia, entre outras - presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto nos LD da LP, bem como o quadro teórico a que pertencem e, por fim, d) as funções discursivas, tais como retomada de informação, recurso à memória do interlocutor, exemplificação, argumento de autoridade, ornamentação, dentre outras, dos tipos de intertextualidade na construção dos sentidos dos textos, das seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental, assim como sua importância para a compreensão leitora.

Apresento, a seguir, um exemplo da abordagem da teoria da intertextualidade identificada no material de análise, presente em uma questão proposta na atividade do referido livro didático. Essa abordagem é apresentada através de uma observação (nota)

presente no exercício, antes mesmo do início da exposição dos itens da questão, com o objetivo de auxiliar na compreensão do texto e da questão como um todo.

Essa abordagem mostrou-se bastante construtiva, pois oferece ao professor a oportunidade de trabalhar com os alunos do 6º ano a noção de intertextualidade em sala de aula. Porém, como veremos a seguir, o conceito é apresentado de forma breve, resumida. Um trabalho eficaz com o conceito dependerá, também, da familiaridade do professor com a teoria da intertextualidade. Mais do que reconhecer o fenômeno somente como uma relação entre textos, o professor precisa saber como repassar isso para os alunos, de forma a mostrá-los a importância da intertextualidade e do reconhecimento/entendimento dos recursos intertextuais para a compreensão dos sentidos do textos.

No Capítulo 2, intitulado “Histórias (re)vividas, lembrar, relatar e narrar” (Unidade 1), a Leitura 3 traz o texto *Infância*, do escritor Graciliano Ramos (ver texto completo em Anexo 1).

No texto *Infância*, o narrador conta acontecimentos de quando era muito pequeno (entre 3 e 5 anos), vivendo em Buíque, Pernambuco (o autor viveu em Buíque parte de sua infância, entre os anos de 1894 e 1904, essa informação aparece no Glossário), em que aparecem almas. A narrativa incorpora em si um texto da tradição oral, pois, em forma de citação, foi introduzida no texto a letra da cantiga para embalar crianças *Sapo-Cururu*, que assim passa a fazer parte dos sentidos do texto.

Figura 33 - Coleção 1\_ A1

<sup>7</sup> Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga dos sapos do açude da Penha — vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. Admirável o sino. Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado.

*Sapo-cururu*  
*Da beira do rio.*  
*Não me bote na água, Maninha:*  
*Cururu tem frio.*

<sup>8</sup> Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978. p. 56-60.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 54).

Nesse texto está inserido um trecho da conhecida cantiga popular *Sapo-Cururu* (*Sapo-cururu/ Da beira do rio./ Não me bote na água, Maninha:/ Cururu tem frio*) e serve como apoio para a resolução da questão 10 da seção *O texto em construção*, como é possível ver a seguir:

Figura 34 - Coleção 1\_ A1

10. Vocês já conheciam a cantiga do sapo-cururu? Em caso afirmativo, em que situações da vida de vocês ela esteve presente?

- O que a citação dessa cantiga na narrativa sugere sobre os sentimentos e as emoções da criança?

Segundo Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto”.  
A esta relação entre textos chamamos **intertextualidade**.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 57).

Nessa questão, o aluno é questionado sobre seus conhecimentos acerca da cantiga do *Sapo-cururu* (“Vocês já conheciam a cantiga do *Sapo-cururu*? Em caso afirmativo, em que situações da vida de vocês ela esteve presente?”), para, em seguida, poder relacioná-los, com situações de vida em que a cantiga esteve presente.

Como é possível visualizar na questão, a intertextualidade é apresentada em uma nota logo abaixo da questão, através de uma citação da professora Roxane Rojo, que diz: “ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto”. Como foi dito anteriormente, esse recurso é válido para o trabalho com a teoria da intertextualidade em sala de aula, pois, através da citação da professora, o professor pode trabalhar com o recurso de forma proveitosa, explicando e questionando os alunos sobre os seus conhecimentos acerca do fenômeno. Assim, a atuação do professor é de extrema importância para que isso possa se efetivar.

O tipo de intertextualidade encontrada nessa questão, segundo Piègay-Gros (1996), é a citação, forma representativa da intertextualidade por copresença, pois marca explicitamente e, em muitos casos, tipograficamente, como no caso da inserção em itálico do trecho da música *Sapo-Cururu* no texto *Infância*, a presença de um texto em outro. Dessa forma, a citação confere ao texto a condição de um mosaico e lhe dá o estatuto da heterogeneidade pela fragmentação.

No texto, o autor usa a citação para tecer comentários acerca de suas lembranças de infância, dos cururus do açude, que choravam com frio, de muitos modos, gritando,

soluçando, exigentes ou resignados. Ele afirma que também tinha frio e gostava de ouvir os sapos, como na cantiga, “Não me bote na água, Maninha: Cururu tem frio”. A citação presente no texto, da cantiga, possibilita aos alunos trabalhar com essa relação, ou seja, com a intertextualidade.

É importante ressaltar que as autoras não identificam na questão o tipo de intertextualidade, apenas definem o termo, como dito anteriormente. Seria importante que isso fosse feito também, acrescentado a definição do termo, para que o aluno tivesse esse contato maior com a intertextualidade. Reconhecendo não somente o fenômeno e o seu uso, mas, também, a forma como a intertextualidade pode ser apresentada nos textos para uma melhor compreensão dos sentidos.

Nessa questão, de acordo com as autoras, espera-se que os(as) estudantes resgatem a função que a cantiga tem nas práticas da cultura oral de muitas comunidades, como entretenimento de crianças, especialmente para fazê-las adormecer. Outra possibilidade é a recontextualização dessa prática nos produtos de entretenimento infantil, como CDs e DVDs, que resgatem essa cantiga na atualidade. De acordo com a habilidade da BNCC (EF67LP27), é esperado que o aluno perceba que há uma aproximação entre os sapos chorando de frio na beira do rio e a criança isolada na casa durante o inverno, assunto tratado no texto *Infância*, do Graciliano Ramos.

No que diz respeito às funções discursivas específicas da citação, a presença de outra voz no texto (FORTE, 2013) pode ser identificada e é bastante produtiva no que diz respeito ao trabalho com as relações entre o texto (*Infância*) e o seu intertexto (*Sapo-Cururu*). Essa função textual-discursiva é considerada intrínseca, uma vez que sempre estará relacionada a esse tipo intertextual (citação), e se manifesta no texto a partir da presença da citação, ou seja, de outra voz, no texto *Infância*. É importante dizer que esse tipo textual sempre irá cumprir essa função (FORTE, 2013).

Dando continuidade à análise, vejamos os textos a seguir:

Figura 35 - Coleção 1\_ A2

**Leitura**

Você lerá dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Elisa Lucinda, com sugestões de imagens e sensações que remetem aos lugares em que cada um deles passou a infância. A voz que se expressa em cada um dos poemas é uma voz "inventada", o chamado **eu lírico**, uma representação do poeta e da poetisa. Preste atenção nas sensações que você sente enquanto escuta cada poema e procure imaginar como foi a infância em cada um desses lugares.

**Texto 1**

**Boitempo**

Entardece na roça de modo diferente. A sombra vem nos cascos, no mugido da vaca separada da cria. O gado é que anoitece e na luz que a vidraça da casa fazendeira derrama no curral surge multiplicada sua estátua de sal, escultura da noite.	Os chifres delimitam o sono privativo de cada rês e tecem de curva em curva a ilha do sono universal. No gado é que dormimos e nele que acordamos. Amanhece na roça de modo diferente. A luz chega no leite, morno esguicho das tetas e o dia é um pasto azul que o gado reconquista.
---	---

DRUMMOND, Carlos. Boitempo. Poesia completa. 8. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1992. p. 465.

**Texto 2**

**Boi tenho**

tá certo  
Não nasci na roça é certo como Drummond e outros bois  
[...]  
Mas vim do subúrbio onde finquei infância e lá tinha um  
jeito de ser vizinho  
que só de hoje eu lembrar vai me fazer morrer comovida  
com uma xícara de açúcar emprestado pra completar ingre-  
diente.  
gente, não nasci na roça  
mas tinha padeiro com pães combinando com o vime da  
cesta e  
o cheiro morno anunciando passado recente de forno e for-  
tes mãos na boa massa.  
Não nasci na roça  
mas peguei muita fruta no pé trepei em árvore e chupei de es-  
correr pelos antebraços manga-rosa de todo tamanho e tipo.  
sou do tipo que se fosse uma laranja seria seleta, tamanha  
fora a festa desse caldo em mim.  
não nasci na roça, tá certo mas todo mundo tinha uma roça  
dentro:  
nas quermesses nas procissões nos pregões dos verdureiros  
como o sino da igreja e a aquarela das manhãs.  
[...]  
tá certo tá certo  
não nasci na roça  
mas pôr de sol e céu estrelado de ofuscar os olhos eu sem-  
pre vi de perto  
Foi esse o meu rebanho iniciático  
essa infância sortida de subúrbio essa roça paralelepípeda  
com intervalos de terra vermelha e tanajuras  
uma jura que fincou metáfora de boi na minha história e deu  
esse tipo de pasto à minha memória.

LUCINDA, Elisa. Boi tenho. In: A fúria da Beleza. Rio de Janeiro: Record, 2009. (Fragmentos).

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 170).

Esses dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Elisa Lucinda, fazem parte do capítulo 8, intitulado “Lugares da infância – lugares de poesia”. A partir desses textos e outros propostos no capítulo, são sugeridos quatro blocos de atividades e, também, atividades da seção *Oficina de leitura e criação*, nos quais primeiro é explorada a biografia dos autores (Carlos Drummond e Elisa Lucinda), depois o trabalho com os textos propriamente ditos. As atividades a seguir se referem ao trabalho com esses textos, retirados do Bloco 2:

Figura 36 - Coleção 1\_ A2

## Bloco 2

2. Releia o texto “Boi tenho”, com especial atenção ao ritmo, ao tema/assunto e para como o poema provoca o leitor a se recordar também do texto 1.
- Cite passagens do poema que lhe permitiram se lembrar do poema de Drummond.
  - Como é o ritmo sugerido pelo poema: há um padrão, uma regularidade, ou ele varia ao longo do poema? Por que isso ocorre?
  - Como parece ter sido a vida do eu lírico no subúrbio: a criança era presa em casa ou livre? Fazia poucas ou muitas coisas? Conhecia ou não outras pessoas?
  - Estabeleça relações entre o ritmo da vida dessa criança e o ritmo sugerido pelo poema.
  - Nesse poema a palavra *boi* está sendo usada no sentido mais usual, isso é de animal, gado? Explique.
  - Você lembra o que é uma metáfora? Se for preciso, relembre, consultando o Capítulo 2 deste volume. Como você explicaria a metáfora seguinte no contexto do poema?

*Foi esse o meu rebanho iniciático.*

- g) Releia em voz alta o verso, com atenção à repetição do som representado pelas letras **s** e **c**:

[...] *essa infância sortida de subúrbio.*



Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 176).

Na Figura 36, é possível ver uma questão com sete itens que trabalha com a intertextualidade, sem menção às teorias. Na questão 2 do Bloco 2 (“Releia o texto “Boi tenho”, com especial atenção ao ritmo, ao tema/assunto e para como o poema provoca o leitor a se recordar também do texto 1”), o item a (“Cite passagens do poema que lhe permitiram se lembrar do poema de Drummond”) trabalha com a relação entre os dois textos (*Boitempo*, de Carlos Drummond, e *Boi tenho*, de Elisa Lucinda). Nesse item, é esperado que os estudantes percebam a semelhança entre os títulos “Boitempo” e “Boi tenho” e a referência explícita a Drummond: “Não nasci na roça é certo como Drummond e outros bois”. A questão atende satisfatoriamente a essa orientação, pois, apesar de solicitar a leitura somente do texto *Boi tenho*, é pedido que os alunos se recordem do texto 1 (*Boitempo*), o que possibilita que seja feita essa relação entre os textos.

O questionamento traz à tona um tipo de intertextualidade por copresença, a referência. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a referência “é uma remissão explícita a personagens ou a entidades outras presentes num dado texto [...] remete o leitor

a um outro texto, embora ‘não o cite literalmente’” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 125- 126).

Nessa questão, o conceito de intertextualidade não é trabalhado, porém defendo que a compreensão textual poderia acontecer de forma mais produtiva se, na própria questão, esse conceito estivesse presente, não somente o conceito, mas, também, a definição do tipo intertextual referência, para que os alunos possam ser capazes de identificar e/ou reconhecer o intertexto e saber a sua função dentro do texto, como é o caso da referência no exemplo exposto.

No que diz respeito às funções discursivas específicas da referência, à busca a memória do leitor e servir a uma alusão podem ser identificadas e são muito produtivas para uma melhor compreensão leitora.

Nessa questão, a habilidade sugerida pela BNCC atendida é a EF67LP27, que fala sobre a importância de analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (BALTHASAR; GOULART, 2018).

Na questão 2 (ver Figura 37) da *Oficina de leitura e criação*, é possível identificar no item h (“Haverá intertextualidade, isto é, uso de alguma palavra ou mesmo de algum verso, que permita ao leitor estabelecer relações com outros poemas (como acontece com boitempo/boi tenho, por exemplo)?”) o trabalho explícito com a intertextualidade, ao mostrar que a intertextualidade é o uso de alguma palavra ou mesmo de algum verso que pode permitir ao aluno relacionar um texto com outros. Inclusive, o vocábulo “intertextualidade” é inserido na questão, dando a entender que o aluno já tem conhecimento sobre o assunto ou que o professor precisará abordá-lo antes de dar início a resolução das atividades. Essa questão, como na questão anterior, também atende a habilidade EF67LP27 da BNCC que orienta o trabalho com a intertextualidade, a partir da análise, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Figura 37 - Coleção 1\_ A3

2. Com base nas questões seguintes, planeje seu processo de criação do poema. Escolha apenas o que for importante para você imaginar e experimentar criar na linguagem da poesia.
- Quero que o eu lírico trate das coisas:
    - de forma mais contida, em linguagem mais monitorada, mais próxima da norma culta escrita;
    - de forma mais coletiva, usando a primeira pessoa do plural (*nós*, em um registro mais formal, ou *a gente*, em um menos informal), com variação da linguagem, com passagens escritas com menos formalidade e ocorrências de regras também de outras variedades da língua (marcação mais econômica do plural, por exemplo);
    - de forma bem expressiva, usando a primeira pessoa do singular (*eu*), em linguagem mais simples, com palavras cotidianas e respeito às regras da variedade culta da língua.
  - Escolha dois ou três substantivos, que serão palavras-chave, isto é, centrais para o poema (como a palavra *boi*, por exemplo, nos poemas de Drummond e Elisa Lucinda, ou a palavra *corruptela*, no de Manoel de Barros).
  - Que comparações e/ou metáforas quer criar com elas?
  - Quer criar algum neologismo a partir delas (como *ararés*, por exemplo)? *Habilidade favorecida (EF07LP03)*
  - Procure outras palavras que combinem sonoramente com as palavras centrais, por ter os mesmos sons de vogais ou de consoantes. Quais poderiam ser combinadas em um mesmo verso, para sugerir efeitos de som e de sentidos bem interessantes? *Habilidade favorecida*
  - Quantas estrofes e versos terá seu poema? Algumas sugestões:
    - uma única estrofe, com cerca de dez versos;
    - quatro estrofes, com três ou quatro versos cada um.
  - O ritmo será mais regular ou variado, sugerindo um tempo lento ou um tempo mais acelerado, ou ainda combinando diferentes sensações de tempo? *Habilidade favorecida (EF69LP54)*
  - Haverá intertextualidade, isto é, uso de alguma palavra ou mesmo de algum verso, que permita ao leitor estabelecer relações com outros poemas (como acontece com *boitempo/boi tenho*, por exemplo)? *Habilidade favorecida (EF67LP27)*

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 180-181).

Nessa perspectiva, encontro amparo em Kleiman (1999, p.13), ao afirmar que “[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

É importante citar que, em cada grupo de atividades, ao fim da seção *Oficina de Leitura e Criação*, o aluno é convidado a revisar o seu texto, usando a Ficha de apoio à produção e à avaliação para, se necessário, corrigir problemas e melhorar trechos. Nessas fichas, a intertextualidade é trabalhada, como o exemplo na questão 2, item (e): *Houve escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a intertextualidade foi criativa?*, conforme podemos ver a seguir:

Figura 38 - Coleção 1\_ A4

<b>FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E À AVALIAÇÃO DO POEMA</b>	
<b>O texto atendeu aos critérios de:</b>	
<b>1. Adequação à proposta</b>	
O poema expressa emoções, sentimentos sobre o lugar em que o eu lírico vive, despertando interesse, prazer, outras emoções em ouvintes/leitores?	
<b>2. Adequação às características estudadas do gênero</b>	
<b>a)</b> O ritmo do poema está adequado à matéria/assunto de que trata?	
<b>b)</b> Percebe-se intencionalidade no uso da linguagem figurada: metáfora, comparação, aliteração, assonância?	
<b>c)</b> Houve uso de neologismos? Em caso afirmativo, ele combinou com o poema e contribuiu para o leitor atribuir sentidos?	
<b>d)</b> Os versos sugerem imagens poéticas?	
<b>e)</b> Houve a escolha de provocar o leitor a fazer relações com outros textos (intertextualidade)? Nesse caso, a intertextualidade foi criativa?	
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	
<b>a)</b> Há um título criativo, que tem relações com o poema?	
<b>b)</b> O texto está organizado em estrofes/versos, ajudando o leitor a atribuir ritmo e sentido ao texto?	
<b>4. Uso das normas e convenções da norma culta escrita e de outras variedades da Língua Portuguesa</b>	
<b>a)</b> O texto segue as regras da norma culta escrita da Língua Portuguesa?	
<b>b)</b> Houve uso intencional de regras de outras variedades?	
<b>5. Ortografia, pontuação e construção de sentidos</b>	
<b>a)</b> As palavras foram escritas de acordo com a ortografia.	
<b>b)</b> Houve uso intencional de sinais, contribuindo para os sentidos do texto?	

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 182).

Nessa seção, o trabalho com a intertextualidade também acontece por meio do estudo da teoria, visto que é citado o nome do recurso linguístico, após a explicação do que seria a intertextualidade (relações com outros textos), para que o aluno compreenda o fenômeno e, assim, possa perceber melhor as relações que podem existir entre diferentes textos. Porém, é importante dizer que esse é um tipo de questão (“Nesse caso, a intertextualidade foi criativa?”) pouco relevante no que diz respeito ao trabalho com a intertextualidade. O aluno é questionado acerca do fenômeno de forma solta, descontextualizada. Essa questão precisa ser complementada com as funções discursivas

que vão ao encontro da intenção do autor, para que objetivos sejam alcançados. Dessa forma, o papel do professor como mediador fará toda a diferença, instigando os alunos acerca de seus conhecimentos sobre a intertextualidade, sobre o texto em estudo e sobre os intertextos presentes nele. Pois, o que seria uma *intertextualidade criativa*? A resposta para essa pergunta seria somente um sim ou um não? É necessária uma reflexão para tratar dessas questões, que pode acontecer a partir do trabalho com a intertextualidade e com o texto *Infância* antes mesmo do início da resolução dessa atividade.

Dando continuidade, seguirei para as atividades retiradas do livro destinado ao 7º ano da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem**.

No capítulo 5, “Práticas com leitura de crônicas, canções e produção de crônicas por meio de paródias”, é apresentado um texto do escritor Luis Fernando Veríssimo, intitulado *O apagar da velha chama*, conforme é possível visualizar a seguir:

Figura 39 - Coleção 1\_ B5  
**O apagar da velha chama**

Eu, você, nós dois, um cantinho, um violão... Da janela, mesmo em Porto Alegre, via-se o Corcovado, o Redentor (que lindo!) e um barquinho a deslizar no macio azul do mar. Tinha-se, geralmente, de vinte anos para menos quando, em 1958, chegou a Elizete com abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim e João Gilberto com o amor, o sorriso, a flor e aquela batida diferente, mas que era bossa-nova e era muito natural, mesmo que você não pudesse acompanhar e ficasse numa nota só, porque no peito dos desafinados também batia um coração, lembra? Na vida, uma nova canção, um doce balanço. Era carioca, era carioca, certo, mas a juventude que aquela brisa trazia também trazia pra cá e daqui se via a mesma luz, o mesmo céu, o mesmo mar, milhões de festas ao luar, e sempre se podia pegar um Electra e mandar descer no Beco das Garrafas, olha que coisa mais linda. Queríamos a vida sempre assim, si, dó, ré, mi, fá, sol, muito sol, e lá. Mas era preciso ficar e trabalhar, envelhecer, acabar com esse negócio de Rio, céu tão azul, ilhas do sul, muita calma pra pensar e ter tempo pra sonhar, onde já se viu? Até um dia, até talvez, até quem sabe. O amor, o sorriso e a flor se transformavam depressa demais. Quem no coração abrigou a tristeza de ver tudo isso se perder, para não falar nos seus vinte anos, nos seus desenganos e no seu violão, nem pode dizer ó brisa fica, porque nem mais se entende, nem mais pretende seguir fingindo e seguir seguindo. A realidade é que sem ela não há paz, não há beleza, é só a melancolia que não sai de mim, não sai de mim, não sai. E dê-lhe rock.

VERISSIMO, Luis Fernando. O apagar da velha chama.  
In: *Peças íntimas*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1990.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 116).

Esse texto serve de apoio para a resolução das questões apresentadas na seção *Primeiras Impressões*, conforme a Figura 40:

Figura 40 - Coleção 1\_ B5

■ Leia:

**Intertextualidade (relações entre textos)  
por meio de paródia**

A paródia é um dos tipos de relação que podemos estabelecer entre textos. Para provocá-la, o autor deixa em seu texto marcas que nos ajudam a lembrar de outro texto e, ao mesmo tempo, promove uma atualização de significados inesperados, quase sempre com efeitos de humor e crítica.

1. Que canções vocês percebem que foram parodiadas no texto?
2. Que idade tinha o narrador, possivelmente, quando viveu a Bossa Nova? Que passagem do texto permite chegar a essa conclusão?
3. O narrador fala de experiências individuais ou coletivas? Justifique indicando o uso de pronomes e de verbos.
4. A perspectiva com que o narrador olha a vida no final da crônica também é a dessa idade? Que passagens você gostaria de indicar para justificar sua resposta?
5. O que chama sua atenção na paragrafação? E quanto ao emprego de vírgulas e pontos, qual desses sinais de pontuação é mais recorrente?
6. Você acha que essas escolhas foram coerentes para a sugestão de um ritmo para o texto? Por quê?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 117).

Logo no início da questão, antes da apresentação dos itens, é possível visualizar que as autoras colocam uma explicação vaga, mas, talvez, adequada ao público, para o termo intertextualidade: “relação entre textos”. Em seguida definem a relação intertextual paródia, como “um dos tipos de relação que podemos estabelecer entre textos [...] o autor deixa em seu texto marcas que nos ajudam a lembrar de outro texto e, ao mesmo tempo, promove uma atualização de significados inesperados [...]”.

Essa definição, embora vaga, dada pelas autoras, com a citação do tipo intertextual, dá ao professor a oportunidade de trabalhar com os alunos a teoria da intertextualidade após a leitura do texto, porém antes da resolução das questões de interpretação. Com essa intervenção, o aluno terá informações que o ajudarão a entender melhor sobre o fenômeno, tendo a oportunidade, assim, de explorar as questões que buscam essas relações entre os textos, sendo capaz de apreender e atribuir sentidos na leitura, tornando-a algo prazeroso. É importante citar, também, que as questões vão além dos indícios de paródia; há espaço para outras formas de intertexto.

Segundo Solé (1998), quando o leitor compreende o que ele lê, está aprendendo, à medida que sua leitura lhe permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos. É

imprescindível esse trabalho com as possibilidades de relações explícitas e implícitas, como advertem Koch, Bentes e Cavalcante (2008), que podem ocorrer entre os textos, caracterizando o fenômeno da intertextualidade. Portanto, o trabalho com a teoria da intertextualidade é indispensável para a construção de novos conhecimentos e resgate das pontes fundamentais para a construção da textualidade.

Na crônica *O apagar da velha chama*, Luis Fernando Veríssimo, trata, com criatividade, uma história que pode ter sido vivida por ele e por muitos de sua geração, usando canções da Bossa Nova. Na questão 1, da seção *Primeiras Impressões*, o aluno é levado a refletir sobre as canções que foram parodiadas no texto. Espera-se que percebam trechos de: *Corcovado*, de Tom Jobim; *Chega de saudade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes; *Desafinado*, *Ela é carioca* e *Meditação*, de Tom Jobim. Seria importante um resgate intertextual mais criterioso, por parte dos professores, pois não é um texto de fácil compreensão para os alunos, já que remete a fatos, acontecimentos, bem anteriores a seu tempo. Precisam resgatar os contextos social, cultural, histórico. Contudo, se feito um estudo adequado, será uma oportunidade de rica aprendizagem para os alunos; eles terão oportunidade de conhecer autores/poetas que deixaram um imenso legado ao universo da música.

A habilidade EF67LP27 da BNCC faz-se presente nessa questão, pois o aluno é levado a analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), nesse caso, a música, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Logo em seguida, na próxima seção de atividades, intitulada *Texto em construção*, novamente é retomada a definição de paródia para a resolução de outras questões acerca do texto de Luis Fernando Veríssimo, fazendo com que o aluno trabalhe com as questões a partir do conceito apresentado na questão.

Figura 41 - Coleção 1\_ B6

- Organize-se em duplas e converse com seu(sua) colega sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas para você perceber especialmente como o narrador cria com humor uma visão sobre músicas e valores culturais de sua juventude, por meio de um trabalho de linguagem. Anote no caderno as soluções a que chegar, para depois discutir com a turma toda as diferentes possibilidades de respostas.
1. Considere a definição de paródia que você leu neste capítulo e releia o trecho a seguir:
 

“Eu, você, nós dois, um cantinho, um violão... Da janela, *mesmo em Porto Alegre*, via-se o Corcovado, o Redentor (*que lindo!*) e um barquinho a deslizar no macio azul do mar.”

    - a) É possível ver paisagens do Rio de Janeiro de uma janela em Porto Alegre? Como você interpreta o trecho em destaque, considerando que é uma paródia? Estabeleça relações com o boxe “Quem é?” dedicado ao autor da crônica.
    - b) A que se pode referir a expressão “(que lindo!)”, considerando o contexto da paródia dos versos? Como ela pode ser interpretada?
  2. Releia:
 

“Era carioca, era carioca, certo, mas a juventude que aquela brisa trazia também trazia pra **cá e daqui** se via a mesma luz, o mesmo céu, o mesmo mar, milhões de festas ao luar, e sempre se podia pegar um Electra e mandar descer no Beco das Garrafas, olha que coisa mais linda.”

    - a) Que lugar é retomado pelo advérbio *cá* e pela expressão adverbial *daqui*?
    - b) Que efeitos de humor ganha a anáfora “**a mesma luz**”, “**o mesmo céu**”, “**o mesmo mar**” no contexto da paródia?
    - c) Que verso de “Garota de Ipanema” é citado e ganha efeitos de humor na paródia? Por quê?
  3. Se você não tivesse investigado antes o que foi a Bossa Nova e apreciado canções desse movimento, teria compreendido facilmente o significado da crônica? Por quê?
    - Identifique uma passagem em que o narrador se dirige diretamente ao leitor, explicitando que pressupõe que o leitor sabe do que ele está falando.
  4. O título da crônica é um verso retirado da canção “Corcovado”. Que efeitos de sentido ele ganha na crônica? O que pode ser a “velha chama”?
  5. Como você interpreta a última frase da crônica: “E dê-lhe rock”? Estabeleça relações com o boxe “Clipe” sobre esse gênero musical no Brasil.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 117-118).

Na questão 1, o aluno é levado a reler um trecho da crônica *O apagar da velha chama* (“Eu, você, nós dois, um cantinho, um violão... Da janela, mesmo em Porto Alegre, via-se o Corcovado, o Redentor (que lindo!) e um barquinho a deslizar no macio azul do mar.”) para, em seguida, trabalhar com a definição de paródia apresentada na atividade anterior (Figura 40), que é retomada para a resolução dos dois itens dessa questão.

No item a (“É possível ver paisagens do Rio de Janeiro de uma janela em Porto Alegre? Como você interpreta o trecho em destaque, considerando que é uma paródia? Estabeleça relações com o boxe ‘Quem é’ dedicado ao autor da crônica”), o professor, com base nas hipóteses e relações estabelecidas pelos estudantes, pode fazer intervenções que apoiem os alunos na percepção de que essa foi uma maneira figurada de o cronista manifestar, com humor, o modo como, mesmo em Porto Alegre, local em que o cronista passou a juventude, as paisagens trazidas pelas canções entravam no imaginário dos ouvintes. O trecho em destaque citado na questão é: “Era carioca, era carioca, certo, mas a juventude que aquela brisa trazia também trazia pra **cá e daqui** se via a mesma luz, o mesmo céu, o mesmo mar, milhões de festas ao luar, e sempre se podia pegar um Electra e mandar descer no Beco das Garrafas, olha que coisa mais linda.”

Na questão 3 (“Se você não tivesse investigado antes o que foi a Bossa Nova e apreciado canções desse movimento, teria compreendido facilmente o significado da crônica? Por quê?”), espera-se que o aluno perceba que não, porque a crônica se faz basicamente de paródias de versos de canções da Bossa Nova, pressupondo que o leitor os reconheça e, caso isso não aconteça, a significação do texto poderá ser prejudicada. É importante dizer que essas informações sobre as canções da Bossa Nova foram dadas em uma breve apresentação antes da leitura do texto *O apagar da velha chama*, no livro didático.

Após apresentadas as questões dessa seção, o aluno ainda é questionado sobre o seu aprendizado a partir de uma crônica que faz uso do fenômeno, e, também, há uma retomada do conceito de intertextualidade, fazendo, mais uma vez, com que o assunto seja trabalhado em aula para que se inicie a seção seguinte, de produção de crônicas, como apresentado a seguir:

Figura 42 - Coleção 1\_ B7

O que você achou de aprender sobre uma época por meio de uma crônica que faz uso de trechos de canções? Percebeu como atribuir sentidos a um texto depende não só do que está escrito, mas também de conhecimentos prévios que se pressupõe que o leitor tenha e de sua capacidade de estabelecer relações com outros textos? Agora é sua vez de provocar relações de intertextualidade e sentido em outros leitores, na oficina de produção de crônicas com paródias de canções.

**Clipe**

Um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas. A esse fenômeno chamamos **intertextualidade**. Essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a uma **paródia completa**, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo texto. Essa associação é prevista pelo autor e deve ser feita pelo leitor de forma espontânea, na proporção em que partilhe conhecimentos com o autor.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 118).

É importante ressaltar que, na observação intitulada *Clipe*, a intertextualidade é descrita de forma mais abrangente, o que inclui uma rápida descrição da significação dos tipos intertextuais, citação, alusão e paródia: “Um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas. A esse fenômeno chamamos intertextualidade. Essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a uma paródia completa, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo

texto. Essa associação é prevista pelo autor e deve ser feita pelo leitor de forma espontânea, na proporção em que partilhe conhecimentos com o autor”.

Ao contrário da nota, acredito que nem sempre essa associação é prevista pelo autor, pois “o critério de consciência, no mais das vezes, também escapa ao produtor quando se está tratando do ‘lugar’ discursivo, uma vez que, tão submerso em determinada formação discursiva, o enunciador acaba por reproduzir os discursos, legitimando-os” (NOBRE, 2014, p. 14).

Dando continuidade, seguirei para as atividades retiradas do livro destinado ao 8º ano da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem**.

No capítulo 8, intitulado “Intervenções poéticas”, as autoras apresentam dois poemas (Leituras 1 e 2, respectivamente) do escritor Carlos Drummond de Andrade: *No meio do caminho* e *Quadrilha*:

Figura 43 - Coleção 1\_ C8

**Leitura 1**

Você lerá a seguir o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1928. Trata-se de poema que provocou muitas reflexões e mudanças sobre o que se pensava e fazia como poesia, até então.

**No meio do caminho**

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. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 36.

**Leitura 2**

Você já dançou ou assistiu a uma quadrilha? No poema a seguir, publicado em 1930 no livro *Alguma poesia*, você poderá ler versos que remetem com criatividade a essa dança da cultura popular, para expressar um ponto de vista sobre relacionamentos humanos.

**Quadrilha**

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,  
que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. In *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 54.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 159).

Esses poemas servirão de apoio para o trabalho com a *Oficina de leitura e criação* — *Leitura compartilhada de um poema: seus implícitos, relações de intertextualidade e sentidos*, como é mostrado a seguir: Logo em seguida a apresentação das leituras, o aluno será levado a interpretar os implícitos e a intertextualidade em um poema contemporâneo, estabelecendo as relações entre os textos apresentados no livro e o poema contemporâneo apresentado na questão, conforme é possível ver a seguir:

Figura 44 - Coleção 1\_ C8

### Leitura compartilhada de um poema — seus implícitos, relações de intertextualidade e sentidos

#### Condições de produção

##### ■ O quê?

Você e sua turma interpretarão os implícitos e a intertextualidade em um poema contemporâneo, impresso pela técnica de estêncil e publicado nas ruas.

##### ■ Para quem?

Para a própria turma, de maneira que ela possa:

- fruir poemas contemporâneos, aprimorando a capacidade de estabelecer relações entres textos e contextos;
- perceber como a poesia de rua pode ser uma forma artística de intervenção, provocando reflexões e perspectivas críticas;
- ter uma visão crítica acerca do tema trabalhado no poema.

#### 1. Para uma primeira leitura do poema

- Reúna-se com mais três colegas. Façam uma primeira leitura do poema e depois conversem entre vocês, considerando as questões sugeridas e outras que julgarem necessárias, anotando no caderno as ideias a que chegarem. Depois, vocês poderão ouvir as conclusões a que outros grupos chegaram e, com a mediação do(a) professor(a), poderão estabelecer um consenso.



Projeto Cultural "poste no poste", do poeta Dinho Fonseca, 2015.

- a) O que, nos versos desse poema, lembra o poema de Drummond?
- b) Que substantivo está sendo usado onde seria esperado um verbo? Que efeitos o uso dessa palavra causa na leitura e nas relações que o leitor vinha fazendo?
- c) Qual personagem se diferencia dos demais pelas ações?
- d) Vocês se lembram de um acontecimento que envolveu essas duas palavras trabalhadas no poema? O que sabem sobre esse fato?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 160-161).

As autoras direcionam a atividade para a turma com o objetivo de fazer fruir poemas contemporâneos, aprimorando a capacidade de estabelecer relações entres textos e contextos; perceber como a poesia de rua pode ser uma forma artística de intervenção,

provocando reflexões e perspectivas críticas; e ter uma visão crítica acerca do tema trabalhado no poema. É proposto que a atividade seja realizada em quarteto (“Reúna-se com mais três colegas. Façam uma primeira leitura do poema e depois conversem entre vocês, considerando as questões sugeridas e outras que julgarem necessárias, anotando no caderno as ideias a que chegarem. Depois, vocês poderão ouvir as conclusões a que outros grupos chegaram e, com a mediação do(a) professor(a), poderão estabelecer um consenso”). Essa proposta dada pelas autoras para a resolução das atividades é bastante proveitosa pois, em trio, os alunos poderão trocar novas informações acerca dos poemas em estudo.

Como é possível ver na seção (*Leitura compartilhada de um poema — seus implícitos, relações de intertextualidade e sentidos*), o aluno é levado a reconhecer as relações de intertextualidade presentes entre os textos (“O que, nos versos desse poema, lembra o poema de Drummond?”). Podemos verificar, ao longo do poema exposto na questão, *Poste no poste*, as mesmas personagens do poema de Drummond, João e Teresa, e a repetição da expressão “morreu de desastre” (“João lama Teresa/ que lama José/ que lama Mariana/ que morreu/ de desastre e/ não enlameava/ ninguém”. Além disso, o modo como os versos são construídos, com a repetição do pronome relativo “que”, lembra a sintaxe e o ritmo de *Quadrilha*.

Essas informações que devem ser observadas no texto referentes à intertextualidade possuem um certo nível de dificuldade se lembrarmos que o público-alvo é uma turma de 7º ano. Esse é um ponto, algumas vezes, não considerado pelas autoras ao formularem as atividades de leitura, pois as perguntas aparecem nas seções sem muitas explicações referentes às teorias ou ao contexto das relações existentes entre os textos, por isso o papel do professor como mediador se faz necessário antes e, quando se fizer necessário, durante o andamento da resolução das atividades.

O procedimento intertextual predominante que se observa no poema é a referência, conforme foi dito. Esse recurso intertextual “não expõe o texto citado, mas a este remete por um título, um nome de autor, de personagem ou a exposição de uma situação específica” (SAMOYAULT, 2008, p. 50).

Essas referências dão peso ao poema e permitem ao aluno utilizar os seus conhecimentos de mundo para fazer as relações necessárias (No poema *Poste no Poste* aparecem as mesmas personagens, João e Tereza, a repetição da expressão “morreu de desastre” e o modo como os versos são construídos, com a repetição do pronome relativo “que” do poema *Quadrilha*, de Drummond). Dessa forma, quanto maior for a experiência

de leitura, maior a possibilidade de o leitor perceber o diálogo que acontece entre os textos e os autores. Em vista disso, é importante o professor estimular os alunos a perceber essas múltiplas oportunidades de interpretação, ou seja, trabalhar com o fenômeno da intertextualidade nas atividades de compreensão leitora em sala de aula a partir do uso do livro didático como um importante suporte para as leituras e atividades.

É relevante dizer que esse trabalho pode ser feito pelo professor independentemente das teorias da intertextualidade estarem ou não presentes no livro didático. A não presença das teorias não inviabiliza o seu estudo e, muito menos, a sua importância para a compreensão leitora. Sem dúvidas, se o livro contempla esse conteúdo, o aprendizado poderá ser facilitado, pois os alunos terão esse contato maior com a intertextualidade a partir de um material utilizado diariamente nas aulas de Língua Portuguesa.

A função textual-discursiva encontrada no poema é busca à memória do leitor, ou seja, no ato da leitura o aluno deve buscar em sua memória as informações que são relevantes para a construção do significado do texto. Essas informações/inferências estão relacionadas às representações mentais armazenadas na memória do aluno e às proposições contidas no texto.

A habilidade da BNCC atendida nessa questão é a EF89LP33, ou seja, ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Passemos a última atividade retirada do quarto livro da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem**, destinado aos alunos do 9º ano.

No capítulo 2, “*Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea*”, os alunos terão a oportunidade de ler trechos do romance contemporâneo *Meia hora para mudar a minha vida*, escrito especialmente para jovens, pela autora portuguesa Alice Vieira, e, também, um texto sobre a peça teatral *Auto da feira*, de Gil Vicente. É importante ressaltar que os alunos não têm acesso a esses textos completos no livro didático, porém, ao fim do capítulo, na seção *Galeria* (essa seção favorece o aprimoramento da leitura autônoma, na medida em que pode trazer um ou mais textos de temáticas, gêneros e suportes explorados ao longo do capítulo, com diversificação de procedimentos e estratégias de leitura), os alunos são instruídos a procurar com autonomia os textos em *sites* de domínio público.

Figura 45 - Coleção 1\_ D9

O trecho que você lerá a seguir abre o romance *Meia hora para mudar a minha vida*, de Alice Vieira. Observe como ele combina voz narrativa e, como em roteiros para teatros, diálogos das personagens, que vão compondo cenas. Observe também o trabalho de linguagem feito para sugerir espaços e suas paisagens sonoras.

**Texto 1**

**Prólogo**

— Não tenho estrutura para viver contigo.  
 Disse ele.  
 Ela ouviu, claro que ouviu.  
 Até repetiu a palavra:  
 — Estrutura...  
 E sorriu, porque ele nunca utilizava palavras dessas.  
 Complicadas.  
 Como se estivesse a ler um discurso.  
 Ou a falar com o patrão.  
 Ela ouviu mas não disse nada.  
 Pensou que ele dizia aquilo por dizer, e que aquelas palavras podiam ser complicadas mas não eram importantes.  
 Ao princípio, ela também não queria viver com ele.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 41).

A escolha do texto recai sobre as questões que, com sofisticada elaboração narrativa, em intertextualidade com o *Auto da feira*, de Gil Vicente, pode suscitar aos jovens assuntos frequentes na sociedade, tais como: conflitos familiares, namoro, gravidez precoce, e o protagonismo em escolhas centrais para realização pessoal.

Relações de intertextualidade serão promovidas entre os dois textos (*Auto da feira* e trechos de *Meia hora para mudar a minha vida*), e entre a intervenção do artista brasileiro Eduardo Srur (ver Figura 38) e o *Auto da feira* (ver Figura 39) e, de modo que, na perspectiva dos multiletramentos, o aluno possa perceber diferentes linguagens, seus recursos expressivos, e, muito especialmente, diferentes perspectivas críticas, que os fazeres artísticos e literários podem provocar no leitor.

Figura 46 - Coleção 1\_ D9



Imagem de Performance dentro de um Supermercado, intervenção de Eduardo Srur (2012).

**Vale a pena ver!**

"A obra revela nossa cultura de excesso e desperdício em relação à comida. O conteúdo do vídeo em exibição, entre alimentos industrializados e supérfluos, recria de forma simbólica a relação humana, muitas vezes, distorcida e distante da natureza dos alimentos e do próprio corpo. O convite à participação das pessoas celebra o encontro entre o público, o artista e sua obra, mas, essencialmente, transforma o espectador em cúmplice da ideia central da instalação: o impulso de consumo que domina a sociedade contemporânea."

Eduardo Srur. Disponível em: <<http://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/supermercado>>. Acesso em: 25 out. 2018.

Se você se interessou em conhecer a intervenção, assista ao vídeo que o artista disponibilizou em seu site: <<http://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/supermercado>> (acesso em: 20 out. 2018).

Fonte : Balthasar e Goulart (2018, p. 38).

Figura 47 - Coleção 1\_ D9

Há mais de quinhentos anos, o dramaturgo português Gil Vicente escreveu um auto chamado *Auto da feira*. O auto é um gênero que vem da Idade Média, especialmente quando o teatro acontecia dentro das igrejas, com a encenação de passagens bíblicas, e que se tornou bem popular com as produções de Gil Vicente. Em seus textos, predomina a sátira de costumes, com efeitos de humor, como forma de chamar a sociedade para uma moral cristã, uma das visões de mundo predominantes nesse período. O roteiro se desenvolve, como o título já indica, em uma feira, espaço-evento de negociações e trocas de então. Nela, porém, o que se compra e o que se vende são vícios e virtudes. As personagens principais são alegorias, isto é, simbolizam ideias. Uma delas é o Tempo, vendedor de "mercadorias do amor, da razão, justiça, verdade, paz", com a ajuda do anjo Serafim; o outro, o Diabo, que vende "artes de enganar, e coisas para esquecer o que deviam lembrar".

A companhia Teatro da Cornucópia 35, de Portugal, encenou esse texto em 1988. No site do grupo, o diretor, Luís Miguel Cintra, fala do processo do grupo com o texto e sobre os significados que atribui a uma feira, a partir da leitura da peça de Gil Vicente.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 39).

Em *Meia hora para mudar a minha vida*, a trama se passa em um espaço chamado “a feira”, uma construção que tanto funciona como casa de artistas como teatro de um bairro. Nela, todas as noites, as pessoas da comunidade se reúnem para assistir à encenação da peça de Gil Vicente, o *Auto da feira*. A identidade dos(as) artistas que vivem na casa com o texto de Gil Vicente é tanta que todos(as) se conhecem pelos nomes das personagens que representam.

Na feira construída por Alice Vieira, como naquela construída por Gil Vicente há quase quinhentos anos, nada é realmente vendido, tudo é trocado. E as pessoas que comparecem à Feira estão atrás de algo maior e que todos queremos: a Felicidade. Na mesma perspectiva, na intervenção artística de Eduardo Srur e na peça teatral *Auto da feira*, são colocados em questão problemas de seu tempo, sendo possível relacioná-las intertextualmente. No trabalho com esses textos, o aluno terá contato com os tipos intertextuais referência e alusão. A alusão, para ser compreendida, necessita de um apelo à memória do interlocutor, uma vez que se caracteriza por fornecer pistas ao leitor para que ele as associe a entidades não explicitadas no texto (MORAIS, 2018). É importante que as autoras proponham estratégias, em atividades como essa, para trabalhar tamanha riqueza desses textos em termos de contextos social, cultural, histórico, principalmente, não deixando com que apenas atividades de interpretação deem conta desse objetivo, que é relacionar os textos de forma a perceber os explícitos e implícitos presentes neles.

Na atividade a seguir, retirada da seção *Converse com a turma* (ver Figura 47), foi possível observar que são utilizadas a referência e a alusão, como nas questões 4, 5 e 6, por exemplo, para relacionar informações entre os três diferentes textos propostos nas atividades, de modo a estimular o discente a elaborar uma memória que será utilizada no momento da leitura e da resolução dos exercícios. A função textual-discursiva encontrada nos textos é intrínseca de busca à memória do leitor, esse é um aspecto muito importante a ser trabalhado pelos professores em sala de aula, visto a importância dos intertextos para a construção de sentidos durante as leituras.

Figura 48 - Coleção 1\_ D9

1. Que sensações e ideias a imagem da intervenção de Eduardo Srur desperta em você? Por quê?
2. Pelas cores e texturas, que tipos de produtos alimentícios industrializados o artista parece ter despejado sobre si mesmo?
3. Releia o boxe “Vale a pena ver!”.
  - Que relações você estabeleceria entre essas escolhas do artista e sua intencionalidade com a *Performance dentro de um supermercado*?
4. O que você achou de os artistas, cada um nas particularidades de seu tempo, tomarem a ideia dos espaços de negociações, compras e vendas, como oportunidade de reflexão sobre as escolhas que as pessoas fazem e os valores a que remetem? Por quê?
5. Você já conhece Gil Vicente? Já leu ou assistiu a peças inspiradas em seus textos?
6. O que acha de ler um romance da literatura portuguesa contemporânea, escrito especialmente para jovens, e que dialoga com *Auto da feira*, de Gil Vicente, mas colocando em reflexão escolhas vivenciadas por uma jovem em relação à sua história de vida?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 40).

Essas questões favorecem a troca e a construção de conhecimentos prévios relevantes para a leitura. Na questão 4 (“O que você achou de os artistas, cada um nas particularidades de seu tempo, tomarem a ideia dos espaços de negociações, compras e vendas, como oportunidade de reflexão sobre as escolhas que as pessoas fazem e os valores a que remetem? Por quê?”), por exemplo, as autoras questionam sobre a questão dos três textos, de épocas diferentes, trabalharem com os mesmos objetivos, como descrito na questão. Ou seja, a questão abre a oportunidade para o trabalho com a relação entre os textos, a intertextualidade.

Nas questões 5 (“Você já conhece Gil Vicente? Já leu ou assistiu a peças inspiradas em seus textos”) e 6 (“O que acha de ler um romance da literatura portuguesa contemporânea, escrito especialmente para jovens, e que dialoga com *Auto da feira*, de Gil Vicente, mas colocando em reflexão escolhas vivenciadas por uma jovem em relação à sua história de vida?”), o aluno é levado a refletir sobre o diálogo entre os textos, instigando, também, o trabalho com a intertextualidade.

Estas questões favorecem a troca/construção de conhecimentos prévios relevantes para a leitura. Por essa razão, as autoras focam, também, na importância da seção “Converse com a turma” se configurar como uma roda de conversa, envolvendo os estudantes. Devido ao grau de desafio dos textos, faz-se necessário que o professor seja um importante mediador, participando da discussão e esclarecendo possíveis dúvidas que possam aparecer, tanto em relação aos textos, como em relação ao conteúdo, de forma geral.

Dadas às considerações, encontramos atividades que utilizaram as abordagens teóricas, os tipos e as funções discursivas da intertextualidade presentes em questões de compreensão leitora para a exploração da leitura em todos os livros da primeira coleção analisada, articulado com as categorias da intertextualidade descritas por Piègay-Gros (1996) e Koch; Bentes e Cavalcante (2008), com mais ênfase nos dois primeiros anos (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental Anos Finais.

Uma observação relevante é que o livro destinado ao 9º ano não aborda a intertextualidade em forma de teoria, e, também, são poucos os exercícios que abordam o fenômeno nas atividades. Dessa forma, é necessário que o professor estimule o trabalho com as teorias da intertextualidade a partir das atividades retiradas dos livros didáticos, pois é de suma importância que os alunos trabalhem com a leitura de forma integrada às diversas fontes de conhecimento, indo além dos limites impostos pelo texto (MORAIS, 2018). A intertextualidade possibilita que o aluno tenha uma visão geral dos textos atribuídos e dos seus elementos constituintes, portanto é um recurso muito importante para a prática de leitura.

Na próxima subseção, darei prosseguimento a pesquisa com a análise da coleção **Tecendo linguagens**.

#### *4.1.2.2 Coleção 2- Tecendo Linguagens*

Darei seguimento ao estudo, iniciando a análise da coleção **Tecendo linguagens**, pelo livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Apresento, a seguir, um exemplo da abordagem da intertextualidade identificada no material de análise, presente em um poema proposto na seção *Prática de leitura*. No Capítulo 2, intitulado “Aprendendo a ser poeta” (Unidade 1), na seção *Prática de leitura*, a Leitura 2 traz o poema *Identidade*, do escritor Pedro Bandeira (ver Figura 48).

Figura 49 - Coleção 2\_ A1

**Identidade**

- 1 Às vezes nem eu mesmo
- 2 sei quem sou.
- 3 Às vezes sou
- 4 "o meu queridinho",
- 5 às vezes sou
- 6 "moleque malcriado",
- 7 Para mim
- 8 tem vezes que eu sou rei,
- 9 herói voador,
- 10 caubói lutador,
- 11 jogador campeão.
- 12 Às vezes sou pulga,
- 13 sou mosca também,
- 14 que voa e se esconde
- 15 de medo e vergonha.
- 16 Às vezes sou Hércules,
- 17 Sansão vencedor,
- 18 peito de aço,
- 19 goleador!
  
- 20 Mas o que importa
- 21 o que pensam de mim?
- 22 Eu sou quem sou,
- 23 eu sou eu,
- 24 sou assim,
- 25 sou menino.



BRUNO BARDINI

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 45).

No poema *Identidade*, é apresentado o conflito vivido pelo eu lírico no que diz respeito à falta de uma definição concreta da sua identidade (*Às vezes nem eu mesmo/ sei quem sou.*). O sentido do texto é construído por meio do estudo de suas metáforas (*Para mim/ tem vezes que eu sou rei, herói voador,/ caubói lutador,/ jogador campeão.*) jogo de oposição de ideias (*que voa e se esconde*) e organização do texto. Dessa forma, as palavras "rei" e "mosca", por exemplo, foram empregadas em sentido figurado, pois não se referem, certamente, a um monarca ou a um inseto. A intenção é, na verdade, referir à ideia de grandiosidade e insignificância presente nessas palavras.

É sugerido aos alunos que a primeira leitura do texto seja feita em voz alta para que eles possam identificar esse conflito vivido pelo eu-lírico. De acordo com as autoras, é importante levantar essa questão de leitura prévia, que tem como finalidade estimular os alunos a observar aspectos específicos dos textos e a buscar seus significados; a diferenciar os gêneros discursivos e a levantar hipóteses sobre a leitura que será feita mediante seus conhecimentos prévios, pois quanto mais próximos os elementos textuais estiverem do conhecimento do aluno, maior será a chance de êxito na leitura (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

É possível encontrar, no poema, a presença da intertextualidade por copresença, a referência, pois o leitor é remetido a outros textos, de forma explícita, nos versos: *Às vezes sou Hércules,/ Sansão vencedor,/ peito de aço,/ goleador!*. E, também, na gravura, que remete a Hércules e ao Leão de Nemeia e a Sansão, que despedaçou o leão na cidade de Timna. Esse assunto é apresentado na questão 11 (ver Figura 49) da seção *Por dentro do texto*.

Figura 50 - Coleção 2\_ A1

11. Você sabe quem foram Hércules e Sansão? Conhecer esses personagens é importante para compreender melhor o texto. Leia um pouco sobre eles.



*Hércules conquistando o Leão Nemean* (2009), de Manfred Brueckels. Lapidarium (coleção de esculturas em pedra) no Parque Köllnischer, no distrito de Mitte, em Berlim, projetado por Gottfried Schadow. Na mitologia grega, Hércules é filho de Zeus (o maior dos deuses). Teria nascido em Tebas, era invencível e o mais valente herói de seu tempo.



*Sansão e o leão* (1525), de Lucas Cranach, o Velho. Óleo sobre painel, 56,7 cm x 38 cm. A história de Sansão é narrada no Antigo Testamento da Bíblia, no livro "Juizes". Sansão era um homem de extraordinária força, que lhe fora dada por Deus. Ele tinha um segredo: essa força estava em seus cabelos.

- Agora, responda: Por que o menino se compara a Hércules e Sansão?  
 Ao se comparar a Hércules e Sansão, o menino, às vezes, se considera *forte* como um herói.  
 Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 47).

Nessa questão, o aluno é questionado sobre seus conhecimentos acerca dos heróis Hércules e Sansão, enfatizando, ainda no enunciado, a importância desses personagens para a compreensão do poema *Identidade* (“Você sabe quem foram Hércules e Sansão? Conhecer esses personagens é importante para compreender melhor o texto. Leia um pouco sobre eles.”). Logo abaixo do enunciado da questão, é apresentado um breve resumo e uma foto representativa de cada personagem. Em seguida, o aluno é questionado sobre o porquê do menino do poema se comparar a Hércules e Sansão (“Agora, responda: Por que o menino se compara a Hércules e Sansão?”). O aluno será levado, então, a identificar intertextualidade existente entre o poema lido e os personagens citados no poema.

Acredito que essa abordagem pode ser produtiva, pois possibilita ao professor trabalhar a intertextualidade com os alunos do 6º ano. O professor tem a oportunidade,

portanto, de mostrar aos alunos que o poema *Identidade* dialoga com textos que já existiam antes dele, como, no caso apresentado, com as histórias de Hércules e Sansão.

Um aspecto de extrema importância à compreensão dessa relação entre os textos tem relação com a ativação dos conhecimentos prévios, pois, através desses conhecimentos, é que será possível fazer as inferências necessárias para que seja possível relacionar diferentes partes do texto em um todo coerente. Por meio dessa relação entre diferentes textos, a intertextualidade permite que o aluno atribua diferentes sentidos ao texto *Identidade*, na medida em que cria novas possibilidades e desloca sentidos. Ou seja, o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele (KOCH, 2007).

Dessa forma, enfatizando a importância de se atribuir diferentes sentidos a um texto, de acordo com suas múltiplas possibilidades de leitura, Kleiman (1989) afirma que

[...] o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto (KLEIMAN, 1989, p. 5).

Ou seja, o aluno precisa ter um papel ativo na atividade de leitura, não deve ficar à margem do processo, considerado somente como um receptor de informações retiradas do texto para a resolução de atividades no livro didático, de forma automática, sem contextualização e sem a ativação dos seus conhecimentos prévios, uma vez que “o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão” (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 60).

É importante ressaltar que as autoras não apresentam na atividade nenhuma informação teórica acerca da intertextualidade. Apesar disso, o professor pode fazer essa abordagem, de forma a conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso e, também, de refletir com a turma sobre os recursos adotados pelo autor na hora de criar seus textos. É relevante enfatizar ainda que o uso desse fenômeno possibilita que o professor faça do aluno um coautor do texto, um novo sujeito, que descobre, compara, transforma, aprende, ensina. A partir disso, o aluno terá a oportunidade de compreender que a intertextualidade é uma excelente estratégia utilizada para a construção de um texto.

No que diz respeito às funções discursivas específicas da referência, podemos identificar à busca a memória do leitor, “visto que não temos com precisão o intertexto identificado, não há a citação literal do texto-fonte a que o texto faz remissão, apenas uma

referência a entidades que compõem esse texto-fonte” (FORTE, 2013, p. 94); e servir a uma alusão, pois “sempre teremos alusão quando tivermos referência, mas o contrário nem sempre será possível. Assim, a referência sempre servirá à alusão [...]” (FORTE, 2013, p. 100).

Nessa atividade, as habilidades da BNCC atendidas são: i) EF67LP28, que fala sobre a importância de ler, de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, expressando avaliação sobre o texto trabalhado; e a ii) EF69LP48, que trata sobre a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos, como a intertextualidade, e multissemióticos.

Dando continuidade a análise, no capítulo 5 (“Da escola que temos à escola que queremos”), da Unidade 2 (“Ser e Conviver”), é trabalhado o gênero Relato de memórias na seção *Prática de leitura* (ver Figura 50), a partir da leitura do Texto 3, *Sua presença em minha vida foi fundamental*, do escritor Ziraldo, que servirá, também, como apoio para a resolução de uma questão que trabalha com a intertextualidade da seção *Conversa entre textos* (ver Figura 51).

Figura 51 - Coleção 2\_ A2



## PRÁTICA DE LEITURA

**Texto 3 – Relato de memórias**

Na crônica “Na escola”, o narrador conta um episódio ocorrido entre uma professora, dona Amarilis, e sua turma. A seguir, você vai ler um relato de memórias do escritor e desenhista Ziraldo, no qual ele fala de alguns professores inesquecíveis de sua vida.

1. Você sabe o que é um relato de memórias? Converse com seus colegas e o professor para levantar algumas ideias. [Resposta pessoal.](#)

**Sua presença em minha vida foi fundamental**

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. (Deve ser por isso que até hoje sou maluco por colo feminino...) Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas, por causa dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peças de teatro, logotipos, cartazes e ilustrações – tudo a preços módicos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes. Com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras palmatórias. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo, fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menininho pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí, ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai pra conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha...

ZIRALDO. Sua presença em minha vida foi fundamental. *Nova Escola*, São Paulo: Ed. Abril, set. 1998.



SHUTTERSTOCK EDITORIA DE ARTE

**GLOSSÁRIO**

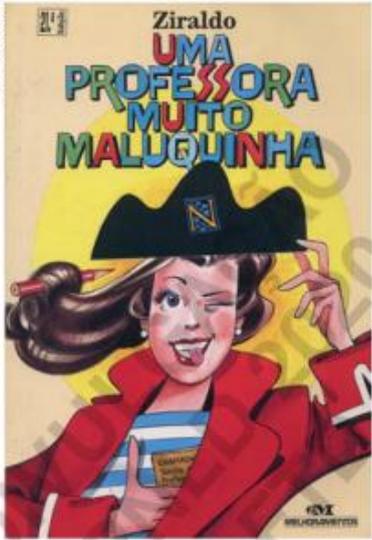
**Palmatória:** peça circular de madeira com cinco furos, formando uma cruz e provida de um cabo, usada para bater na palma da mão como forma de castigo.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 92-93).

Figura 52 - Coleção 2\_ A2

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

Observe a capa do livro a seguir.



**1.** O chapéu, o lápis no cabelo, a piscada de olho, a língua de fora e a pose que faz imitando o imperador francês Napoleão Bonaparte.

**1.** Que detalhes na figura da professora permitem considerar que ela é "maluquinha"?

**2.** Com que sentido a palavra *maluquinha* foi empregada no título do livro? *Resposta possível: No sentido de mostrar que a professora é descontraída e alegre. O diminutivo maluquinha é empregado de modo carinhoso pelo autor.*

**3.** Quem é o autor do livro? *Ziraldo.*

**4.** Observe os detalhes da capa: imagem, cores, disposição das letras e título do livro. Em sua opinião, esses detalhes são importantes na escolha de um livro? *Resposta pessoal.*

**5.** No texto 3, Ziraldo faz uma alusão ao título desse livro. Identifique o trecho em que isso acontece e explique por que ele faz essa referência.  
*O trecho é: "Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha...". A professora Glorinha é a que se aproxima do que Ziraldo considera uma professora maluquinha, pois ela é diferente e inovadora.*

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 2010. (Capa de livro).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 92-93).

Todas as cinco questões presentes na seção *Conversa entre textos* (ver Figura 51) têm como ponto de partida a capa do livro *Uma professora muito maluquinha*, do escritor Ziraldo. Essa obra mantém uma intensa intertextualidade, inclusive com o seu livro de sucesso *O menino maluquinho*, que deu origem a várias outras publicações e adaptações para o cinema e a televisão.

Na questão 1 ("Que detalhes na figura da professora permitem considerar que ela é "maluquinha"?"), o aluno é levado a observar a gravura presente na capa do livro, para chegar à conclusão, dentre outros detalhes presentes, que o chapéu e a pose da professora fazem alusão ao imperador francês Napoleão Bonaparte. Cabe ao professor, portanto, ajudar o leitor a reconhecer esses intertextos. Ou seja, nessa questão, para uma melhor compreensão do que foi pedido no enunciado, acreditamos ser válido que o professor explique aos alunos que Napoleão Bonaparte (1769-1821) foi um líder político e militar nascido na Córsega que se tornou imperador da França entre 1804 e 1814 e durante alguns meses em 1815. Além disso, seria bem interessante também trazer para sala de aula fotos do Napoleão Bonaparte, para que os alunos tenham a oportunidade de compará-lo com a figura da professora. É importante enfatizar que na alusão acredita-se que o enunciador

compreenderá, nas entrelinhas, o que está sendo sugerido pelo enunciador (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Na questão 5 (“No texto 3, Ziraldo faz uma alusão ao título desse livro, identifique o trecho em que isso acontece e explique porque ele faz essa referência”), o aluno é levado a ler, novamente, o texto 3 (ver Figura 50), *Sua presença em minha vida foi fundamental*, para identificar o que foi pedido na questão. No último parágrafo do texto 3 (*Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a dona Glorinha d’Ávila, tão pequenininha, tão frágil, tão bonitinha...*), Ziraldo se refere a sua professora, a dona Glorinha d’Ávila, como uma professora maluquinha, pois ela era uma professora inovadora e diferente, fazendo uma alusão ao título do seu livro apresentado na questão, *Uma professora muito maluquinha*, que faz alusão, também, ao seu livro *O menino maluquinho*.

O tipo de intertextualidade encontrada nessa questão é a alusão, que é uma remissão indireta ao intertexto. É necessário, portanto, a participação efetiva do aluno, que deverá ficar atento às pistas encontradas no texto para poder recuperar a intertextualidade nele presente. A alusão “necessita de um apelo à memória do interlocutor, uma vez que se caracteriza pelo próprio fato de fornecer pistas ao interlocutor para que ele as associe a entidades não explicitadas” (FORTE, 2013, p. 94). É possível afirmar que se trata de um processo mais discreto, mais sutil, pois a alusão não é nem literal nem explícita (PIÈGAY-GROS, 2010).

É interessante que o professor faça uma abordagem de forma contextualizada acerca da intertextualidade no momento em que for trabalhar as questões da referida atividade. Uma forma interessante e dinâmica de trabalhar com esse fenômeno a partir dessa atividade, é levar para os alunos fotos do menino maluquinho, personagem também criado por Ziraldo, e de Napoleão Bonaparte, para que eles possam identificar as semelhanças com a professora presente na capa do livro *Uma professora muito maluquinha*. A partir disso, o professor poderá abordar a intertextualidade de forma que os alunos não somente saibam identificar os intertextos presentes no texto, mas também, conheçam o fenômeno e suas características.

No que diz respeito às funções discursivas presentes nessa questão, identificamos a busca à memória do leitor, pois, para a resolução das atividades e o trabalho com os textos, é necessário um amplo trabalho com o objetivo de ativar os conhecimentos do leitor, de forma que este consiga fazer as ligações necessárias com outros textos; e a ornamentação,

pois o autor se utiliza, ao longo dos textos, de alusões e de referências, a fim de ornamentar o texto, enriquecendo-o enquanto texto literário.

Nessa atividade, a habilidade da BNCC atendida/situada é a EF69LP45, que fala sobre a importância de posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes aos mais variados gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas.

Para finalizar a análise do livro destinado ao 6º ano, o capítulo 6 (Unidade 3), “Construindo um mundo sustentável”, traz uma discussão sobre a sustentabilidade do planeta. Logo no início do capítulo, na seção *Para começo de conversa*, é apresentada uma tela chamada *Retirantes* (ver Figura 46), para que, a partir da sua observação, os alunos possam responder dez questões referentes ao tema.

Figura 53 - Coleção 2\_ A3



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 164).

Na questão 8 (“Di Farias é um artista pernambucano, cujo trabalho retrata o cotidiano do povo nordestino, com seus valores culturais, assim como os problemas sociais aos quais está submetido. Responda:”) (ver Figura 53), os alunos são chamados a refletir sobre o contexto social e histórico da produção do texto. O professor deve ajudá-los a relacionar a mudança das pessoas às condições sociais e econômicas causadas pela seca, como a falta de trabalho e a perda de lavoura e animais de criação. As autoras sugerem que o professor, caso não tenha repertório sobre os problemas da seca no

Nordeste, leia para os alunos alguma notícia que trate da seca nessa região e/ou selecione imagens digitais ou impressas que retratem o problema para explorar em sala de aula.

No item a (“Na tela *Retirantes*, qual problema social do povo nordestino é tratado?”) o aluno precisa estudar a tela para chegar à conclusão de que a imagem faz referência ao deslocamento das pessoas em decorrência da seca e as suas consequências. No item b (“Quais elementos presentes na imagem levam à dedução desse problema?”), o aluno é levado a descrever a imagem, de modo a identificar a situação vivida pela possível família apresentada: o homem carrega algo que parece uma caixa, e a mulher e os filhos carregam trouxas. O movimento dos personagens dá ideia de movimento, de peregrinação, de mudança.

Figura 54 - Coleção 2\_ A3

8. Di Farias é um artista pernambucano, cujo trabalho retrata o cotidiano do povo nordestino, com seus valores culturais, assim como os problemas sociais aos quais está submetido. Responda:  
Resposta possível: Deslocamento das pessoas em decorrência da seca e suas consequências, como a falta de trabalho na lavoura e na criação de animais, além da fome.

a) Na tela *Retirantes*, qual problema social do povo nordestino é retratado?

b) Quais elementos presentes na imagem levam à dedução desse problema?

9. Antes do artista Di Farias, outros escritores e artistas plásticos retrataram o retirante nordestino, seus valores humanos e culturais e seus problemas sociais. Graciliano Ramos escreveu *Vidas secas* em 1938, romance no qual retrata a vida de uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória, dois filhos e a cadelinha Baleia. O roteirista Arnaldo Branco e o ilustrador Eloy Guazzelli adaptaram, em 2015, essa obra de Graciliano Ramos em quadrinhos (*graphic novel*), conjugando texto e imagem. Veja a seguir uma página da obra adaptada em formato de HQ.

8. b) Resposta possível: O homem carrega algo que parece uma caixa, e a mulher e os filhos levam trouxas, possivelmente com roupas e seus pertences. O movimento dos personagens na tela também dá ideia de deslocamento, mudança, retirada.

9. d) Resposta possível: Na tela, os retirantes são retratados com cores vibrantes, de frente e em movimento, seguindo em direção à saída da moldura. Além disso, é uma família com casal e três filhos (dois meninos e uma menina). Nos quadrinhos, os retirantes são retratados em vários tons de uma só cor e, dependendo da perspectiva considerada, movimentando-se em direção ao fundo da imagem (de baixo para cima) ou surgindo do fundo da imagem (de cima para baixo) até se mostrarem em dimensão maior.

9. e) Resposta possível: A referência é a de mostrar retirantes da seca, sendo uma família com filhos e um cachorro como animal de estimação. A página em quadrinhos traz um casal com dois filhos. Na tela, o casal tem três filhos: um menino de colo, outro menino maior e uma menina.

BRANCO, Arnaldo; GUZZELLI, Eloy; RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*: graphic novel, Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

Responda:

a) O que você vê nos quadrinhos? Resposta possível: Uma família composta de pai, mãe, dois filhos e um cachorro.

b) Como ocorre a sequência na página acima, extraída da história adaptada em HQ? A resposta a essa questão dependerá da perspectiva adotada pelo aluno para fazer a leitura das imagens.

c) Que efeito de sentido essa sequência pode produzir? Resposta pessoal.

d) Como os retirantes são retratados na tela e nos quadrinhos?

e) Qual referência da tela *Retirantes* pode ser percebida na página em quadrinhos? O que as difere?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 165).

A questão 9 mostra a obra do roteirista Arnaldo Branco e do ilustrador Eloar Guazzelli, que retratou a obra de Graciliano Ramos (*Vidas Secas*) em quadrinhos (*graphic novel*), conjugando texto e imagem. Na figura é apresentada uma página da obra adaptada em formato de HQ. No item e (“Qual referência da tela *Retirantes* pode ser percebida na página em quadrinhos? O que as difere?”) a referência que deve ser encontrada é o fato de que, nos quadrinhos, também é mostrado retirantes na seca. Nas duas imagens, na tela *Retirantes* e nos quadrinhos, é possível identificar famílias caminhando, com suas trouxas. Na tela, o casal caminha com os seus três filhos e nos quadrinhos o casal caminha com os seus dois filhos e um cachorro.

Os questionamentos trazem à tona um tipo de intertextualidade por copresença, a alusão. Para Piègay-Gros (2010, p. 226-227), “a alusão literária supõe, com efeito, que o leitor possa compreender nas entrelinhas o que o autor deseja sugerir-lhe sem expressar isso diretamente”. Ou seja, “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor” (SILVA, 1998, p. 56). Para Cavalcante (2006, p.5), devemos considerar a alusão como uma referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente que não foi dito anteriormente.

Portanto, a função discursiva presente nessa questão é a busca à memória do leitor, que é usada para recuperar com facilidade a intertextualidade presente entre a tela *Retirantes*, a obra de Graciliano Ramos (*Vidas Secas*) e os quadrinhos (*graphic novel*).

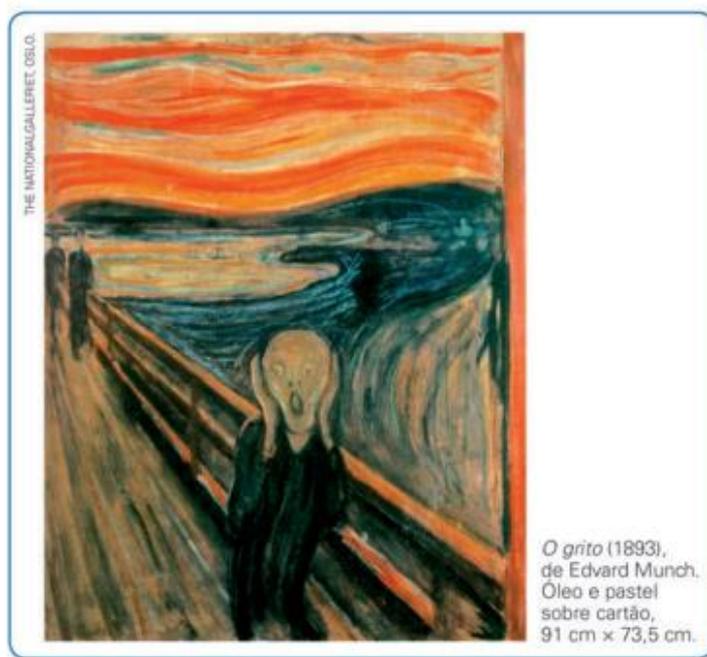
As habilidades da BNCC atendidas nessas questões são: a i) EF67LP08, que se refere a identificação dos efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na *internet* etc.; e a ii) EF67LP08, que se refere a análise entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Dando continuidade, seguirei para as atividades retiradas do livro destinado ao 7º ano da coleção **Tecendo Linguagens**.

No capítulo 1, “Comunicação em diferentes linguagens” (Unidade 1), a seção *Prática de leitura* dá início ao trabalho com a tela, a partir da apresentação da obra *O grito*, de Edvard Munch (ver Figura 54). As autoras sugerem que o professor peça aos alunos que façam uma primeira leitura da tela, autônoma e silenciosa, para que, dessa forma, eles possam analisar a sobreposição de imagens, a definição de figura em primeiro plano e no fundo, profundidade e foco, cores e tonalidades e traços das pinceladas, com o objetivo de identificar os efeitos de sentido que podem ser produzidos ao analisá-la e realizar um levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto abordado. Enfatizam, ainda, a necessidade de permitir que os alunos se expressem livremente (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Figura 55 - Coleção 2\_ B4

Você e seus colegas vão ler a tela *O grito*, de Edvard Munch.



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 28).

A tela *O grito*, do pintor norueguês Edvard Munch, inspirou outras formas de arte, como a saga de filmes *Scream* (*Pânico*, no Brasil), produzida entre 1996 e 2011, na qual *serial killers* usam máscaras baseadas na expressão da personagem principal do quadro para aterrorizar as pessoas.

Esse texto serve de apoio para a resolução das questões de interpretação e compreensão da tela apresentadas na seção *Por dentro do texto*, conforme a Figura 55:

Figura 56 - Coleção 2\_ B4

## POR DENTRO DO TEXTO

1. Quais cores predominam na tela de Munch? *As cores vermelha e amarela.*
2. Que efeitos de sentido as cores e as tonalidades utilizadas nessa tela podem produzir no leitor da obra? *Espera-se que os alunos reconheçam que na tela elas representam inquietação, angústia, aflição, certo desespero.*
3. Que sentimento a pessoa representada em primeiro plano parece estar expressando? Explique. *Resposta possível: Medo, angústia e desespero.*
4. A tela representa uma pessoa de modo deformado. Em sua opinião, que efeito o uso desse recurso provoca? Justifique. *Resposta pessoal.*
5. Na representação da paisagem, há a preocupação com detalhes? Explique o que você observou. *Resposta possível: O fundo não foi pintado com detalhes; o que mais chama a atenção são as cores.*
6. A paisagem, os objetos e as pessoas estão nitidamente separados ou são elementos que se misturaram? Explique. *São elementos que se misturam e se diluem nas cores e tintas da tela.*
7. Leia algumas informações sobre o contexto de produção dessa obra de arte.

**Edvard Munch** nasceu em Oslo, na Noruega, em 1863. Foi um dos maiores artistas do Expressionismo, fenômeno cultural que surgiu na Alemanha, presente nas artes gráficas, na pintura, na escultura, no teatro, na música, na dança e no cinema, caracterizado pela apresentação exagerada de formas, pessoas e objetos.

Os expressionistas costumavam distorcer formas e cores em busca da representação exacerbada dos sentimentos.

Para fazer essa obra, Munch afirma, em seu diário, que se inspirou em uma cena que presenciou durante uma caminhada nas imediações de Oslo.

A obra *O grito* foi repintada pelo artista muitas vezes, até ele ficar satisfeito.

Pintor e artista gráfico Edvard Munch, em sua casa em Oslo, Noruega, 1944.



ARISTOCHE PHOTOS

## Respostas pessoais.

- a) Para você, por que essa tela se chama *O grito*?
  - b) Podemos dizer que as cores da obra são importantes na construção da mensagem que ela pretende transmitir? Por quê?
8. Observe o rosto recortado da tela.

Responda:

- Esse rosto faz referência a algum filme e/ou emoticon que você conhece? *Resposta pessoal.*



THE NATIONALGALLERIE, OSLO

Recorte da tela *O grito*.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 28-29).

Nas questões 7 e 8, conforme explicaremos a seguir, os alunos são orientados a estabelecer a relação entre a tela *O grito* e outros quadros impressionistas e expressionistas, buscando referências explícitas ou implícitas. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de trabalhar com a intertextualidade, concomitante com a apresentação da tela, pois, embora as questões de interpretação e compreensão textual não tragam a teoria da intertextualidade, esse fenômeno tem relevante importância para o estudo das significações do texto.

Uma possibilidade e/ou sugestão válida para que esse trabalho aconteça de forma significativa e interativa, é apresentar, durante a aula, imagens de obras, filmes ou outros tipos de textos que possam ter qualquer tipo de relação com a gravura exposta na tela *O*

*grito*, para que, assim, os alunos possam, não somente analisar a intertextualidade e identificar os intertextos, mas compreender a importância desse fenômeno para a compreensão leitora.

Nessa perspectiva, é significativo ressaltar que os sentidos apresentados na superfície de um determinado texto só serão compreendidos se os interlocutores possuírem, anteriormente armazenados em sua memória discursiva, o conhecimento dos textos originais. Dessa forma, um trabalho feito em sala de aula a partir da apresentação e/ou estudo desses textos originais ou de quaisquer outros textos que possam ter algum tipo de relação com a obra estudada, como proposto no parágrafo anterior, pode ser de grande proveito no que diz respeito ao enriquecimento do trabalho com a leitura e, sobretudo, para o reconhecimento da importância da intertextualidade na construção dos sentidos dos textos.

Na questão 8 (“Observe o rosto recortado da tela. Responda: Esse rosto faz referência a algum filme e/ou *emoticon* que você conhece?”), ao invés do que é pedido habitualmente em questões que trabalham com a intertextualidade, que é a identificação dos intertextos presentes no texto, é pedido que, a partir da observação da tela *O grito*, os alunos encontrem algum filme e/ou *emoticon* que a usaram como referência. Faz-se necessário, então, apelar à memória do leitor, a partir da ativação dos seus conhecimentos prévios, caso contrário a construção da intertextualidade não será efetivada.

Um aspecto significativo à compreensão tem relação com a ativação dos conhecimentos prévios, pois é o conhecimento que o aluno tem sobre determinado assunto que vai tornar possível fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto de forma a enriquecer a sua construção de sentidos. Dessa forma, podemos afirmar, corroborando com Forte (2018), que todas as manifestações intertextuais necessitam do apelo ao conhecimento de mundo do leitor para a intenção seja alcançada.

O tipo de intertextualidade trabalhada nessa questão é a alusão, que necessita de um maior conhecimento de mundo do leitor, uma vez que este deverá atentar para as pistas do texto para poder responder o que foi solicitado. Cavalcante (2006, p.5) informa que devemos considerar a alusão “[...] como uma espécie de referência indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito”.

No que diz respeito às funções discursivas presentes nessa questão, identifiquei a busca à memória do leitor, pois, para a resolução das atividades e o trabalho com os textos, é necessário um amplo trabalho com o objetivo de ativar os conhecimentos do leitor, de

forma que este consiga fazer as ligações necessárias com outros textos; e a ornamentação, pois o autor se utiliza, ao longo dos textos, de alusões e de referências, a fim de ornamentar o texto, enriquecendo-o enquanto texto literário.

A habilidade sugerida pela BNCC atendida nessa atividade é a EF67LP27. Essa habilidade fala sobre a importância de analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas, referências explícitas ou implícitas a outros textos, ou seja, oportunizar o aprendizado com a intertextualidade através de uma análise crítica, construtiva e transformadora.

No capítulo 4, “A imaginação em cena” (Unidade 2), os alunos terão a oportunidade de ler, interpretar e analisar textos dramáticos e encená-los. Este é o momento de levantar os conhecimentos prévios deles sobre o tema do capítulo com a realização de antecipações e inferências antes da leitura dos textos que serão trabalhados. O Texto 1 (ver Figura 56), presente na seção *Prática de Leitura*, traz a Cena II da obra *Romeu e Julieta*. Primeiramente, é sugerido que os alunos façam uma leitura silenciosa e autônoma. Em seguida, o professor deverá confirmar as antecipações e hipóteses realizadas na predição de leitura, proporcionando um momento de fruição e diversão com o texto.

Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que a compreensão de um texto indica a interação de diversos níveis de conhecimento e, através dele, o leitor obtém os sentidos expostos pelo texto. Esses conhecimentos são ativados no momento da leitura e, assim, vários elementos se juntam formando um todo significativo. O leitor deve, portanto, ser protagonista e construtor de sentidos do texto. Dessa forma, é possível dizer que o trabalho com o texto resulta em um momento de procura e descobertas (RAZENTE, 2012).

## Figura 57 - Coleção 2\_ B5

## Romeu e Julieta

## Cena II

## Personagens

Romeu  
Julieta  
Ama de Julieta

(Romeu avança.)

## ROMEU

Zomba da dor quem nunca foi ferido.

(Julieta aparece ao alto.)

Que luz surge lá no alto, na janela?  
Ali é o leste, e Julieta é o Sol. [...]

## JULIETA

Ai de mim!

## ROMEU

Fale!  
Fale, anjo, outra vez, pois você brilha  
Na glória desta noite, sobre a terra,  
Como o celeste mensageiro alado  
[...]

## JULIETA

Romeu, Romeu, por que há de ser Romeu?  
Negue o seu pai, recuse-se esse nome;  
Ou se não quer, jure só que me ama  
E eu não serei mais dos Capuletos.

## ROMEU

(à parte)  
Devo ouvir mais, ou falar com ela?

## JULIETA

É só seu nome que é meu inimigo:  
Mas você é você, não é Montéquio!  
O que é Montéquio? Não é pé, nem mão,  
Nem braço, nem feição, nem parte alguma  
De homem algum. Oh, chame-se outra coisa!  
O que há num nome? O que chamamos rosa  
Teria o mesmo cheiro com outro nome;  
E assim Romeu, chamado de outra coisa,  
Continuaria sempre a ser perfeito,  
Com outro nome. Mude-o, Romeu,  
E em troca dele, que não é você,  
Fique comigo.

## ROMEU

Eu cobro essa jura!  
Se me chamar de amor, me rebatizo:  
E, de hoje em diante, eu não sou mais Romeu.

## JULIETA

Quem é que, assim, oculto pela noite,  
Descobre o meu segredo?

## ROMEU

Pelo nome,  
Não sei como dizer-lhe quem eu sou,  
Meu nome, cara santa, me traz ódio,  
Porque, para você, é de inimigo.

## JULIETA

Nem cem palavras eu sovi ainda  
Dessa voz, mas já reconheço o som.  
Você não é Romeu, e um Montéquio?

## ROMEU

Nem um nem outro, se você não gosta.

## JULIETA

Mas como veio aqui, e para o quê?  
O muro do pomar é alto e liso,  
E pra quem é você, aqui é a morte,  
Se algum de meus parentes o encontrar.

## ROMEU

Com as asas do amor saíei o muro,  
Pois não há pedra que impeça o amor;  
E o que o amor pode o amor ousa tentar.  
Portanto, seus parentes não me impedem.



O. Romeo, Romeo, Wherefore Art Thou Romeo?  
(1912), de William Hatherell. Guache, 24 cm x 18 cm.  
[Tradução livre do título: Oh, Romeu, Romeu,  
por que há de ser Romeu?]



## JULIETA

Não jure pela Lua, que é intocante,  
E muda, todo mês, em sua órbita,  
Pro seu amor não ser também instável.

## ROMEU

Por que devo jurar?

## JULIETA

Não jure nunca.  
Oh, se o fizer, jure só por si mesmo,  
[...]

## AMA

Senhora! (fora)

## JULIETA

Já vou! Mas se não tem boa intenção,  
Imploro...

## AMA

Senhora! (fora)

## JULIETA

Já vou indo!  
Que se afaste e me deixe à minha dor,  
Amanhã mando alguém.

## ROMEU

Pela minha alma...

## JULIETA

Mil vezes boa-noite. (Sat.)

## ROMEU

Tristes mil vezes; minha luz se foi!  
O amor busca o amor como o menino  
Corre da escola pra não trabalhar;  
Amor longe do amor tem o destino  
Igual ao do vadio a estudar.

(Julieta volta ao alto.)

[...]

## JULIETA

Romeu!

## ROMEU

O meu falso!

## JULIETA

A que horas, mesmo,  
Devo eu mandar saber?

## ROMEU

Às nove horas.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta* (edição de bolso). Tradução e introdução de Barbara Heliodora.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Saravá, 2011.

## ROMEU

Se meu grande amor...

## JULIETA

Não jure, já que mesmo me alegrando  
O contrato de hoje não me alegra:  
Foi por demais ousado e repentino,  
Por demais como o raio que se apaga  
Antes que alguém diga "Boa-noite."  
[...]

## ROMEU

Mas vai deitar-me assim, insatisfeito?

## JULIETA

E que satisfação posso hoje eu dar?

## ROMEU

Sua jura de amor, pela que eu dei.

## JULIETA

Eu dei-lhe a minha antes que a pedisse;  
Bem que eu queria ainda ter de dá-la.  
Ouço um ruído. Até mais, amor meu. [...]

(Ama chama, de fora.)

## AMA

Amã, já vou. Seja fiel, Romeu. (Sat.)

## ROMEU

Oh noite abençoada, eu tenho medo  
Que, por ser noite, isto seja só sonho,  
Bom e doce demais pra ter substância.  
(Julieta volta, ao alto.)

## JULIETA

Três palavras, Romeu, e boa-noite.  
Se acaso o seu amor tem forma honrada  
E pensa em se casar, mande amanhã  
Dizer, por quem buscá-lo no meu nome,  
Onde e a que horas tem lugar o rito,  
E a seus pés porei tudo o que é meu,  
Pra segui-lo, no mundo, meu senhor.

## JULIETA

Sem falta. Até lá são vinte anos.  
Esqueci por que eu o chamei.

## ROMEU

Deixe que eu fique até você lembrar.

## JULIETA

Vou esquecer, só pra você ficar,  
E eu pensar como é bom tê-lo aqui perto.

## ROMEU

Eu fico, pra você esquecer sempre,  
E esqueço até que tenho um outro lar.

## JULIETA

É dia. Eu quero que se vá, mas só  
Tão longe quanto a ave da namora.  
Que a deusa saltitar perto da mão –  
Um pobre prisioneiro agrilhado –  
Mas com seu fio sempre a traz de volta,  
Só pra citá-lo à sua liberdade.

## ROMEU

Quisera eu ser pássaro.

## JULIETA

E eu também.  
Mas ita matá-lo só de afagos.  
Foi tão doce este boa-noite agora,  
Que eu direi boa-noite até a aurora.

(Sat Julieta.)

## ROMEU

Terba sono em seus olhos, paz no seio;  
Por sono e paz tão doces eu ansio.  
Sorri a aurora ao escuro pesadelo,  
No leste, a luz já deixa o céu rajado.  
[...]  
Vou à cela do pai da minha alma,  
Pra falar disso e ter ajuda e calma.  
(Sat.)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 118-121).

Figura 58 - Coleção 2\_B5

5. Leia os quadrinhos da Turma da Mônica: Romeu e Julieta, A cena do balcão.



- a) O que você vê no primeiro quadrinho? Transcreva o trecho de "Romeu e Julieta" a que se refere.
- b) O que você vê no terceiro, quarto e quinto quadrinhos? A que falas de Julieta se referem as da personagem Mônica?
- c) O que você vê no sexto quadrinho? Transcreva a fala de Romeu a que se refere à do personagem Cebolinha.
- d) De que forma Mônica/Julieta se declara a Romeu/Cebolinha? Que semelhanças têm com a fala de Julieta no texto dramático?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 124-126).

Na questão 5, da seção *Por dentro do texto* (ver Figura 57), os alunos são convidados a explorar a intertextualidade nos quadrinhos da *Turma da Mônica: Romeu e Julieta (A cena do balcão)*, analisando as referências explícitas ao texto original (*Romeu e Julieta*, de William Shakespeare), a partir da observação do Texto 1 (ver Figura 56). As autoras sugerem que o professor faça a leitura integral da cena com os alunos para realizar essa análise e, também, que oriente-os a fazer uma releitura da obra *Romeu e Julieta*, para encontrar essas e outras referências. Citam, ainda, que essa revista da *Turma da Mônica* pode ser encontrada na *internet*, pelo mecanismo de buscas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

O item a (“O que você vê no primeiro quadrinho? Transcreva o trecho de ‘Romeu e Julieta’ a que se refere.”) pede que o aluno observe o primeiro quadrinho e, também, o

Texto 1 (ver Figura 48) de *Romeu e Julieta* para fazer as considerações solicitadas. Nesse quadrinho, Cebolinha está caracterizado de Romeu, pula o muro da torre e pede a um galo que fique quieto (*Psse!*). O aluno precisa identificar que esse trecho faz uma referência explícita ao seguinte trecho: “JULIETA: Mas como veio aqui, e para quê?/ O muro do pomar é alto e liso [...]. ROMEU: Com as asas do amor saltei o muro.”.

O item b (“O que você vê no terceiro, quarto e quinto quadrinhos? A que falas de Julieta se referem as da personagem Mônica?”) e o item c (“O que você vê no sexto quadrinho? Transcreva a fala de Romeu a que se refere à do personagem Cebolinha.”) pedem que o aluno descreva o que vê no terceiro, quarto, quinto e sexto quadrinhos e que compare as cenas ao romance, identificando as falas do texto original que serviram de referência para a construção dos quadrinhos. No terceiro, quarto, quinto quadrinhos, Mônica está caracterizada de Julieta, em um balcão que sai da janela de seu quarto, chamando por Romeu, com coraçõezinhos que indicam a atitude apaixonada. As falas dela (“Romeu... onde está o Romeu?”, “Onde está, que eu não o acho?”, quarto e quinto quadrinhos, respectivamente) se referem ao momento em que Julieta clama por Romeu sem saber que ele está abaixo de sua janela ou do balcão. No sexto quadrinho, Cebolinha, caracterizado de Romeu se apresenta à sua Julieta (Mônica), dizendo: “Qual é, ó doce Julieta ? Não vê que estou aqui embaixo”. No texto de Shakespeare, Romeu se apresenta da seguinte forma: “ROMEU: Eu cobro essa jura!/ Se me chamar de amor, me rebatizo:/ E, de hoje em diante, não sou mais Romeu”.

Por fim, o item d (“De que forma Mônica/Julieta se declara a Romeu/Cebolinha? Que semelhanças têm com a fala de Julieta no texto dramático?”) segue a mesma finalidade dos itens anteriores, ao questionar o aluno acerca das semelhanças da história em quadrinhos com o texto dramático de *Romeu e Julieta*. Nos quadrinhos, os símbolos de notas musicais mostram que Mônica/Julieta se declara cantando seu amor, dizendo que, se Romeu/Cebolinha não puder deixar de ser um Montéquio, ela deixa de ser um Capuleto (“Se você não puder, por amor a mim, deixar de ser um Montéquio Cebolinha, nosso amor chegará ao fim...”). Essas falas da Mônica referem-se, explicitamente, à de Julieta em: “Romeu, Romeu, por que há de ser Romeu?/ Negue o seu pai, recuse-se esse nome:/ Ou se não quer, jure só que me ama / E eu não serei mais dos Capuletos.”.

Os questionamentos trazem à tona dois tipos de intertextualidade por copresença, a alusão e a referência. De acordo com Forte (2013, p. 100), “sempre teremos alusão quando tivermos referência, mas o contrário nem sempre será possível”. A referência, “[...] menciona explicitamente uma entidade e, por meio dessa menção, dá ao leitor uma

espécie de indicação de que ele deve buscar na memória discursiva esse e outros referentes associados” (FORTE, 2013, p. 93), enquanto a alusão “é um processo intertextual que condiz com uma remissão indireta ao intertexto, tratando-se, portanto, de uma estratégia mais complexa” (FORTE, 2013, p. 94).

Nesse capítulo, as autoras não apresentam nenhuma informação teórica acerca da intertextualidade, apesar do fenômeno ser trabalhado através do estudo de textos verbais e imagéticos. É importante, porém, fazer essa contextualização acerca da intertextualidade em sala de aula, antes ou concomitante com o trabalho com a leitura dos textos, pois o processo de ler é complexo, então é necessário o engajamento de muitos fatores, como percepção, atenção e memória, para ser possível dar sentido ao texto (KLEIMAN, 1989), formando, assim, um leitor crítico, ciente da existência e da importância do fenômeno no que diz respeito ao estudo dos sentidos do texto.

Quanto às funções discursivas inerentes a esses tipos de intertextualidade trabalhados na questão, em ambas as manifestações intertextuais é necessário um apelo à memória do interlocutor, pois o intertexto identificado não aparece no texto de forma precisa, há apenas uma referência a entidades que compõem o texto-fonte. Nessa perspectiva, é importante afirmar que a alusão, mais até do que a referência, necessita desse apelo, “[...] uma vez que se caracteriza pelo próprio fato de fornecer pistas ao interlocutor para que ele as associe a entidades não explicitadas” (FORTE, 2013, p. 94). Ademais, a referência também desempenhou nessa situação a função intrínseca de servir a uma alusão, pois fazendo referência aos personagens Romeu e Julieta, aludimos a conhecida peça de William Shakespeare, *Romeu e Julieta* e, portanto, apreendemos todo o contexto do dado analisado.

Nessa atividade, a habilidade da BNCC atendida é a EF67LP27, que objetiva fazer uma análise das referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

Dando continuidade, seguirei para as atividades retiradas do livro destinado ao 8º ano da coleção **Tecendo linguagens**.

No capítulo 1, “Baú de palavras” (Unidade 1), a seção *Prática de leitura* trabalha a leitura de textos verbais e não verbais e o desenvolvimento da competência leitora. Vejamos uma questão retirada desta seção (ver Figura 58):

Figura 59 - Coleção 2\_C6

5. As palavras têm o poder de nos remeter a lugares, pessoas e situações que, talvez, nem imaginássemos existir. Leia em voz alta com os colegas o poema a seguir, escrito por Vinicius de Moraes. Dê a entonação e a expressividade adequadas a cada verso.

**A um passarinho**  
Rio de Janeiro, 1946

Para que vieste  
Na minha janela  
Meter o nariz?  
Se foi por um verso  
Não sou mais poeta  
Ando tão feliz!  
Se é para uma prosa  
Não sou Anchieta  
Nem venho de Assis.

Deixa-te de histórias  
Some-te daqui!

MORAES, Vinicius de. *Poemas, sonetos e baladas*. São Paulo: Edições Gavetas, 1946.

- a) Em sua opinião, que pensamento o autor quis expressar, quando, em diálogo com o passarinho, afirma:

Se foi por um verso  
Não sou mais poeta  
Ando tão feliz!

- b) Que inferências é possível fazer em relação ao uso dos nomes *Anchieta* e *Assis* nos dois versos finais da primeira estrofe?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 16).

Na questão 5 (“As palavras têm o poder de nos remeter a lugares, pessoas e situações que, talvez, nem imaginássemos existir. Leia em voz alta com os colegas o poema a seguir, escrito por Vinicius de Moraes. Dê a entonação e a expressividade adequadas a cada verso.”) são apresentados dois itens com o objetivo de explorar o poema exposto na atividade. No próprio enunciado da questão já fica claro que, com a leitura, o aluno irá encontrar no texto palavras que remetem a lugares, pessoas e situações que vão além dos versos do poema.

No item a (“Em sua opinião, que pensamento o autor quis expressar, quando, em diálogo com o passarinho, afirma: *Se foi por um verso/ Não sou mais poeta/ Ando tão feliz!*”), é esperado que os alunos cheguem à conclusão de que o poeta associa a arte de compor versos com a tristeza, ou seja, os poetas costumam escrever quando estão tristes. Para o trabalho com esse item, o professor pode realizar intervenções por meio de perguntas acerca dos conhecimentos dos alunos sobre poemas, de uma forma geral, levantando hipóteses e fazendo inferências em relação ao tema abordado na leitura.

No item b (“Que inferências é possível fazer em relação ao uso dos nomes *Anchieta* e *Assis* nos dois versos finais da primeira estrofe?”), é solicitado que o aluno identifique a intertextualidade existente no poema. A partir do uso no poema dos nomes *Anchieta* e *Assis* (*Não sou Anchieta/ Nem venho de Assis*) é possível inferir que, ao usar no poema o nome *Anchieta*, no oitavo verso, e associar esse nome à prosa, o poeta esteja fazendo

referência ao Padre José de Anchieta, um dos primeiros autores da literatura brasileira e também quem escreveu a primeira gramática da língua tupi. No nono verso, ao afirmar que não vem de Assis (*Nem venho de Assis*), o autor, possivelmente, fez referência à cidade da Itália que tem esse nome e onde nasceu São Francisco de Assis, protetor dos animais, o que também justifica o diálogo com o passarinho e a ordem para que se afaste nos dois últimos versos (*Deixa-te de histórias/ Some-te daqui*).

Nesse último item, é necessário que o aluno tenha em sua memória discursiva conhecimentos acerca do Padre José de Anchieta e de São Francisco de Assis para que consiga alcançar a intertextualidade presente no poema. Possivelmente possa ser necessário a participação do professor para que o aluno compreenda o caminho a ser seguido e, assim, consiga responder a pergunta com propriedade. Para Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor”.

O procedimento intertextual predominante que se observa no poema é a referência, pois no poema há uma menção direta a entidades do texto. Esse recurso intertextual menciona de forma explícita uma entidade, oportunizando que o leitor tenha uma espécie de indicação de que ele deve buscar na memória discursiva esse e outros referentes associados (FORTE, 2013). Necessário se faz então um apelo à memória, para que o leitor possa identificar o intertexto.

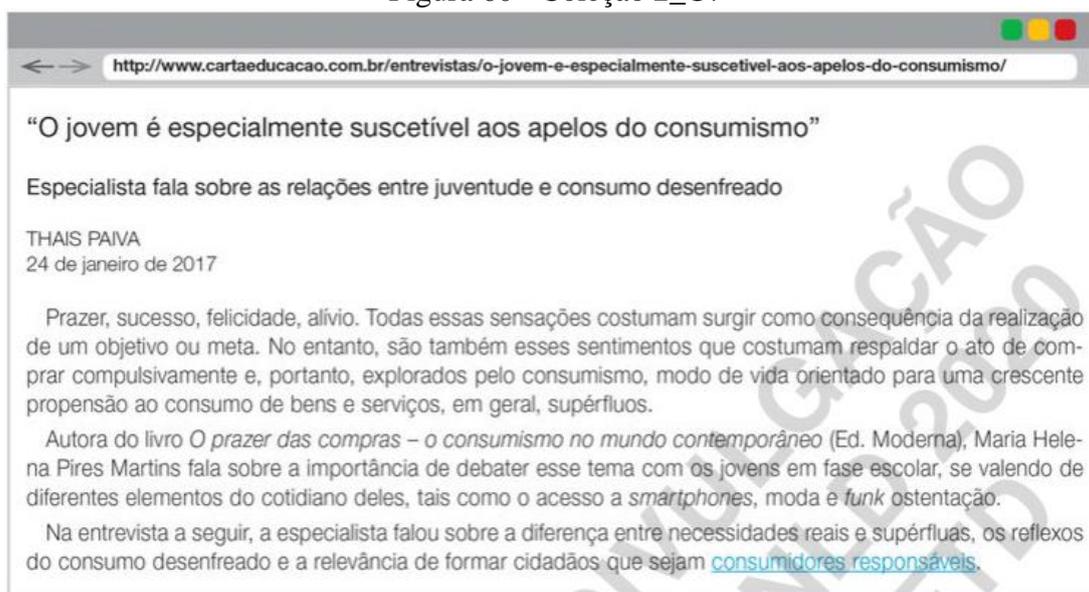
No que diz respeito às funções discursivas presentes nessa questão, identificamos, novamente, a busca à memória do leitor, para recuperar com facilidade a intertextualidade presente no poema.

Nessa atividade, a habilidade da BNCC atendida é a EF69LP47, que fala sobre a importância de analisar as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto

e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

No capítulo 8 (Unidade 4), “Entre ser e ter”, encontramos na seção *Por dentro do texto* o trabalho com a citação (ver Figura 60), a partir de alguns questionamentos acerca do Texto 1 (ver Figura 59), retirado da seção *Prática de leitura*:

Figura 60 - Coleção 2\_C7



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 237-238).

Figura 61 - Coleção 2\_C7

1. Releia o título e o subtítulo:

“O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo”  
*Especialista fala sobre as relações entre juventude e consumo desenfreado*

- Por que o título da entrevista aparece entre aspas? Como foi elaborado?
- O que o subtítulo antecipa em relação à entrevista?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 239).

O item a (“Por que o título da entrevista aparece entre aspas?”) oportuniza que o professor comente com os alunos que os mecanismos de citação são muito comuns em textos jornalísticos e científicos e são usados para criar títulos, subtítulos e chamadas jornalísticas, especialmente em reportagens e entrevistas e que as aspas, no título da entrevista, aparecem porque é parte da fala da entrevistada. Ou seja, o título foi elaborado usando o recurso de citação, embora não haja referência direta à entrevistada, como um verbo de elocução e seu nome. De acordo com Forte (2013, p. 67),

[...] a citação é um tipo de intertextualidade classificado como por copresença e que, de acordo com os critérios de Genette (2010), revela relação explícita entre um texto e outro. Esse tipo de relação intertextual representa, portanto, uma presença “evidente”, se assim podemos dizer, de um texto em outro. Ela é o tipo que comumente costuma vir assinalado por sinais tipográficos, tais como aspas, negrito, itálico etc.

Essas marcas tornam visível a inserção de um texto no outro e instruem o leitor a reconhecer a divisão de vozes, a alteridade, a presença do outro no texto. Por esse motivo, pode ser considerada como a forma mais explícita de intertextualidade (KOCH, BENTES; CAVALCANTE, 2007). No item b (“O que o subtítulo antecipa em relação à entrevista?”), o aluno é questionado sobre os propósitos do subtítulo da entrevista, que, no caso, tem a função de antecipar o tema abordado na entrevista (ver Figura 54).

No que diz respeito às funções discursivas específicas da citação, identificamos o argumento de autoridade. A reportagem publicada apresenta, já no título, uma fala (*O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo*) da entrevistada, a autora Maria Helena Pires Martins. Essa citação legitima o que será dito na entrevista e cumpre, portanto, a função de autoridade, uma vez que antecipa e confirma o assunto que é tratado, ou seja, as relações entre a juventude e o consumo desenfreado. No caso do argumento de autoridade, é importante destacar a ‘voz’ de quem fala. Ou seja, mais do que mostrar o que a ‘pessoa’ fala é destacar a ‘pessoa’, que é a autoridade.

As habilidades da BNCC atendidas nessa questão são: i) EF69LP21, que diz respeito ao posicionamento em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos; e a ii) EF69LP43, que trata da identificação e utilização dos modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

Passemos às atividades retiradas do quarto livro da coleção **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem**, destinado aos alunos do 9º ano.

No capítulo 1, “Amor e poesia” (Unidade 1), a seção *Conversa entre textos* trabalha com a comparação entre os textos presentes no capítulo, no que diz respeito à temática,

estrutura, linguagem, entre outros aspectos. Vejamos uma questão retirada desta seção (ver Figura 60):

Figura 62 - Coleção 2\_D8

**CONVERSA ENTRE TEXTOS**

1. Observe a página a seguir, que faz referência à obra clássica da literatura adaptada por Maurício de Sousa.



b) Maurício de Sousa coloca como personagens da história os personagens de sua obra Turma da Mônica.

a) A que obra literária a página acima nos remete? *A obra Cinderela ou A Gata Borralheira.*

b) Observando os elementos que compõem essa página, responda: de que modo Maurício de Sousa faz a releitura desse clássico?

2. Que elemento há em comum entre o que essa página traz e o fragmento II do romance "A pata da gazela" lido anteriormente?  
*O calçado. Na página é o sapato; no romance, a botina.*

3. Que importância esse elemento apresenta no enredo dessa obra literária?  
*O calçado é o elemento que une os protagonistas, ou seja, Cinderela e o príncipe.*

SOUSA, Maurício de. Cinderela – volume 7. São Paulo: Girassol, 2008. (Coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica.)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 59).

Na Figura 60, é possível ver três questões que trabalham com a intertextualidade, sem menção às teorias. A questão 1 (“Observe a página a seguir, que faz referência à obra clássica da literatura adaptada por Maurício de Sousa.”) é composta por dois itens, o item a e o item b. No item a (“A que obra literária a página acima nos remete?”), é esperado que os estudantes percebam a semelhança entre a página do Maurício de Souza e o conto de fadas *Cinderela*. Várias informações na adaptação de Maurício de Souza fazem referência a história da Cinderela, como o texto presente na história (*O príncipe apanhou o pequeno sapato e disse ao seu pai que só se casaria com a dona daquele sapatinho, mas antes precisaria encontrá-la*), os personagens, em especial o Cebolinha, que aparece vestido de príncipe, sentado no chão, segurando, com um olhar apaixonado, o sapatinho encontrado. No item b (“Observando os elementos que compõem essa página, responda: de que modo Maurício de Sousa faz a releitura desse clássico?”), o aluno é levado a observar a gravura da página presente na questão para chegar a conclusão que o escritor coloca como personagens da história os personagens de sua obra Turma da Mônica. A questão atende satisfatoriamente a esses dois itens, pois, apesar de solicitar a leitura

somente do texto *Boi tenho*, é pedido que os alunos se recordem do texto 1 (*Boitempo*), o que possibilita que seja feita essa relação entre os textos.

Na questão 2 (“Que elemento há em comum entre o que essa página traz e o fragmento II do romance *A pata da gazela* lido anteriormente”), o aluno é convidado a verificar a intertextualidade presente entre a releitura de Cinderela e o romance *A pata da gazela* (ver Anexo). No livro, é apresentado um trecho um romance, portanto o final apresentado ainda não é o final da história. As autoras sugerem que, oportunamente, o professor incentive os alunos a fazerem uma leitura completa da obra *A pata da gazela*. Para a resposta da questão, o aluno deve identificar que é o calçado o elemento e comum e as duas histórias. A questão atende satisfatoriamente a essa orientação, pois solicita a leitura dos dois textos, o que possibilita que seja feita essa relação entre os textos.

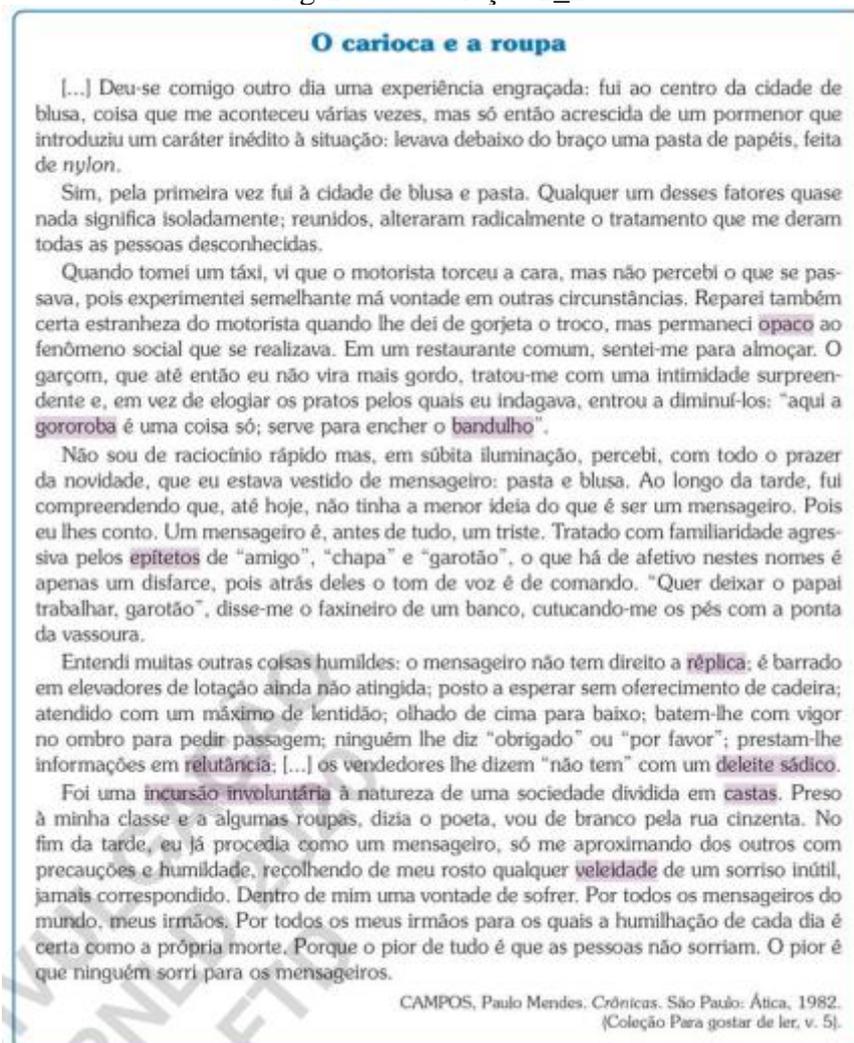
Na questão 3 (“Que importância esse elemento apresenta no enredo dessa obra literária?”), o aluno é questionado acerca da importância do sapato, que é o elemento que une a Cinderela e o príncipe, no conto de fadas *Cinderela*. É provável que os alunos infiram que no romance *A pata da gazela* acontece o mesmo e que o autor estabelece intertextualidade com o conto de fadas, dada a importância que dá ao calçado (botina) no texto. Se for necessário, o professor pode trabalhar com os dois textos em sala de aula, para que os alunos possam alcançar essa intertextualidade.

A função textual-discursiva encontrada na página é busca à memória do leitor e as habilidades favorecidas da BNCC atendidas nessa questão são: a i) EF89LP33, ou seja, comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão; e a ii) EF89LP32, que visa analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

No Capítulo 6, intitulado “As várias faces do preconceito” (Unidade 3), é apresentado a crônica lírica *O carioca e a roupa* (Texto 1), de Paulo Mendes, na seção *Prática de leitura* (ver Figura 61). De acordo com as autoras (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), o objetivo é refletir sobre o tema discutido no capítulo, por meio da leitura da

crônica, estabelecendo relação com a discussão de preconceito e discriminação. Espera-se que, dessa forma, os alunos possam falar sobre se sensibilizar com a dor do outro e se sintam confortáveis para relatar suas experiências como algumas das possibilidades de reflexão da crônica, entre outras.

Figura 63 - Coleção 2\_D9



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 156).

Logo após a apresentação da crônica *O carioca e a roupa*, a questões 8, da seção *Por dentro do texto* (ver Figura 62), trabalha com as relações intertextuais existentes entre os textos (a crônica de Paulo Mendes e os textos apresentados nas questões), porém, como em todas as atividades analisadas da coleção *Tecendo Linguagens*, sem menção à teoria. Apesar disso, é importante explicar aos alunos que os textos apresentados dialogam entre si, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma memória discursiva nos alunos, objetivando à ampliação do seu repertório de leitura, e, também incentivar o trabalho com a intertextualidade como processo de absorção e transformação de um texto em outro. É

de grande relevância, então, que o aluno tenha espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção de informações, em atividades como essas, ou seja, ele precisa ter a oportunidade de interagir com o texto.

Figura 64 - Coleção 2\_D9

6. Releia mais um trecho da crônica e responda às questões:

Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. **Pois eu lhes conto.**

- a) Ao escrever a oração destacada, o autor se refere a quem? *Refere-se ao leitor.*
- b) Por que ele faz essa referência? *A intenção é aproximar-se mais do leitor, como em uma conversa informal.*
7. Você acha que hoje as pessoas sofrem as mesmas discriminações por vestir roupas ou uniformes de profissões desprestigiadas socialmente? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
8. Leia a primeira estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade a seguir:

### A flor e a náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.  
Devo seguir até o enjoo?  
Posso, sem armas, revoltar-me? [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. "A flor e a náusea". In: \_\_\_\_\_. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- a) No trecho em que alinto ter, de forma involuntária, adentrado na classe dos mensageiros e cita o verso "Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta".
- a) Em qual trecho da crônica Paulo Mendes Campos faz referência explícita a esses versos? *à minha classe e a algumas roupas, diz o poeta, vou de branco pela rua cinzenta".*
- b) Explique a relação de sentido desses versos com o trecho da crônica:

[...] Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. [...]

*Resposta possível: O narrador-personagem da crônica incorporou o sentimento de classe do mensageiro, que continua sua jornada de forma humilde, sem se revoltar e sem armas, e a dor de sua invisibilidade social.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 158).

Na questão 6 ("Leia a primeira estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade a seguir:"), é apresentada a primeira estrofe do poema *A flor e a náusea* (*Preso à minha classe e a algumas roupas,/ vou de branco pela rua cinzenta./ Melancolias, mercadorias espreitam-me./ Devo seguir até o enjoo?/ Posso, sem armas, revoltar-me?*). No item a ("Em qual trecho da crônica Paulo Mendes Campos faz referência explícita a esses versos?") é esperado que o aluno tenha lido a crônica *O carioca e a roupa* (ver Figura 54) para que seja possível relacioná-la ao poema *A flor e a náusea* com o objetivo de verificar a empatia e a sensibilidade da referência e da deferência realizada ao poeta Carlos Drummond de Andrade. As autoras (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) sugerem, também, que, se for possível, o professor leia o poema completo para os alunos.

No último parágrafo da crônica *O carioca e a roupa* [...] *preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta*) encontramos uma referência explícita aos versos do poema de Drummond citados na questão (*Preso à minha classe e a algumas roupas,/ vou de branco pela rua cinzenta.*), através de uma citação indireta.

No item b (“Explique a relação de sentido desses versos com o trecho da crônica: *Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. [...]*”) é esperado que aluno consiga identificar que o narrador-personagem da crônica incorporou o sentimento de classe do mensageiro, que continua sua jornada de forma humilde, sem se revoltar e sem armas, e a dor de sua invisibilidade social, como nos dois últimos versos do poema de Drummond (*Devo seguir até o enjoo?/ Posso, sem armas, revoltar-me?*).

Faz-se necessário, nessa questão, que o professor seja um mediador presente, que faça a leitura dos textos com os alunos e participe do momento da resolução da atividade, para que possa sanar as possíveis dúvidas acerca das relações intertextuais presentes entre os textos.

O procedimentos intertextuais predominantes observados na questão são a citação e a referência. É importante ressaltar que nem toda citação deverá se mostrar marcada por traços tipográficos, pois compete ao interlocutor, possuidor de conhecimentos, identificar o intertexto, pois o locutor do texto considera que seus interlocutores terão condições de recuperar o intertexto, já que esse é, na maioria das vezes, reconhecível por pertencer a conhecimentos gerais compartilhados (FORTE, 2013).

As funções discursivas encontradas a partir do trabalho com esses textos a presença de outra voz no texto e a ornamentação, no caso da citação; e a busca à memória do leitor e a servir a uma alusão, no caso da referência. É importante lembrar “que a referência sempre servirá à alusão, isto é, cumprirá a função textual-discursiva de servir à alusão” (FORTE, 2013, p. 100).

A habilidade favorecida da BNCC atendida nessa questão é a EF89LP32, ou seja, o aluno irá trabalhar com a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas, por exemplo) entre os textos literários.

Dadas às considerações, encontrei atividades que utilizaram os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade presentes em questões de compreensão leitora

para a exploração da leitura em todos os livros da segunda coleção analisada. Uma observação relevante é que nenhum livro da coleção **Tecendo Linguagens** aborda a intertextualidade em forma de teoria. Nesse contexto, o professor – elemento facilitador importante no ensino-aprendizagem – figura como peça fundamental, e deve oferecer condições para que o aluno conheça as teorias da intertextualidade, para o desenvolvimento de um leitor crítico, situado, responsivo.

Passo às Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

O livro didático é um importante apoio e, muitas vezes, o principal material utilizado pelo professor e pelo aluno nas aulas de Língua Portuguesa. Por conseguinte, faz-se necessário que esse recurso apresente os conteúdos necessários à disciplina, com o objetivo de servir como guia para que o professor possa seguir os caminhos necessários para a compreensão dos conteúdos e a resolução das atividades sugeridas.

Dessa forma, nesta pesquisa, busquei analisar os LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais quanto às abordagens teóricas, explícitas e/ou implícitas, os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Minha principal pressuposição é a de que o trabalho com as abordagens teóricas da intertextualidade nas atividades das seções de leitura e produção escrita nos livros didáticos viabiliza produção de informações indispensáveis para o processo de compreensão e de produção de textos dos alunos, o que pode contribuir significativamente para um trabalho pedagógico coerente com o texto.

Pautei a análise nas concepções teóricas de Piègay-Gros (1996), Bentes e Cavalcante (2008), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2011), Kleiman (1999) e Morais (2018) sobre o conceito e as tipificações de intertextualidade. Também guiou as análises as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto ao ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à intertextualidade.

Com base nas perspectivas pretendidas para este estudo, construí a análise de acordo com os objetivos de pesquisa desta tese. Quanto ao objetivo geral, analisei as abordagens teóricas, os tipos e as funções linguístico-discursivas da intertextualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Posso afirmar que este objetivo foi plenamente cumprido. Desse objetivo geral, derivaram-se os objetivos sobre os quais refletiremos a seguir.

No primeiro objetivo específico, tratei de investigar as abordagens teóricas, explícita ou implícita, da intertextualidade nas atividades das seções de leitura em LD da LP. Considero este objetivo como plenamente cumprido, pois foram identificadas e

analisadas diversas atividades retiradas dos livros didáticos com base na abordagem da intertextualidade.

No segundo objetivo específico, verifiquei as várias abordagens da intertextualidade nos diversos gêneros, verbais e/ou imagéticos, nas seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental Anos Finais. Este objetivo foi cumprido, pois vislumbrei e consegui identificar nas atividades as várias abordagens da intertextualidade.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, vislumbrei a análise dos tipos de intertextualidade - como citação, referência, plágio, alusão, paródia, entre outras - presentes nas atividades das seções de leitura e de produção de texto nos LD da LP, bem como o quadro teórico a que pertencem. Julguei este objetivo como cumprido, pois analisei os tipos de intertextualidade presentes nas atividades dos livros didáticos das coleções analisadas nesta pesquisa.

O quarto e último objetivo específico desta tese, que é analisar as funções linguístico-discursivas, tais como retomada de informação, recurso à memória do interlocutor, exemplificação, argumento de autoridade, ornamentação, dentre outras, dos tipos de intertextualidade na construção dos sentidos dos textos, das seções de leitura e de produção de texto dos LD de LP do Ensino Fundamental, assim como sua importância para a compreensão leitora, também foi cumprido.

É importante ressaltar que os objetivos que orientaram a pesquisa foram verificados. Em vista disso, a análise evidencia que os livros didáticos analisados adotam um tratamento essencialmente escasso no tocante ao trabalho com as abordagens da intertextualidade nas atividades das seções de leitura, embora, algumas vezes, tratem do fenômeno sem trabalhar, diretamente, suas teorias ou trabalhem de forma vaga.

As análises me levam a concluir que, apesar dos avanços nos estudos da intertextualidade e na divulgação de pesquisas, ainda há manuais didáticos que desconsideram, parcialmente, os critérios para a formação de um leitor proficiente, pois uma leitura bem sucedida contribui para que o aluno conheça as possibilidades de interpretação, identificando os recursos textuais existentes e os intertextos participantes da atividade de interação.

Ainda assim, acredito que uma parte das atividades analisadas das coleção 1 - **Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem** contempla as abordagens teóricas da intertextualidade, seus tipos e funções linguístico-discursivas, e que isso colabora para a construção dos sentidos dos textos. Esse fato me dá otimismo e alimenta

minhas esperanças de que o ensino de leitura não seja ligado a práticas e a regras prontas, estabelecidas, ganhando espaço um ensino contextualizado em que professor e aluno compreendam que a leitura é uma atividade que implica estratégias necessárias para a formação de um leitor proficiente.

Um importante observação é que somente o livro destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais não aborda a intertextualidade em forma de teoria, e, também, são poucos os exercícios que abordam o fenômeno nas atividades, ou seja, que trabalham com as relações entre os textos.

Na coleção 2 – **Tecendo Linguagens**, também encontramos o trabalho com a intertextualidade nas atividades selecionadas. Essas atividades contemplaram a intertextualidade, seus tipos e funções linguístico-discursivas, porém, em nenhuma atividade do livro didático, foram apresentadas as abordagens teóricas da intertextualidade. É relevante afirmar que consideramos de fundamental importância as relações estabelecidas entre os textos nas atividade de leitura, sendo assim é relevante que a intertextualidade seja apresentada aos alunos não somente através da identificação dessas relações, mas também através das abordagens teóricas da intertextualidade.

Um ponto que me parece crítico, no tratamento conferido à leitura em livros didáticos, continua sendo a utilização de textos fragmentados, sobretudo os literários, mesmo não sendo objeto da nossa investigação, acreditamos que a intertextualidade pode ficar comprometida enquanto recurso textual-discursivo, uma vez que, além de não instigar a leitura do texto na íntegra, pode comprometer o alcance da compreensão devido a apresentação de pistas insuficientes para a realização de processo de tamanha complexidade tal qual o que constitui a compreensão leitora.

Diante do exposto, julgo que esta pesquisa traz conclusões pertinentes à luz da Linguística Textual e pode ser utilizada como incentivo para que os professores possam trabalhar com a intertextualidade em sala de aula, conduzindo os alunos a conhecerem as teorias da intertextualidade e a explorarem, de forma mais efetiva, os seus conhecimentos prévios e as estratégias disponíveis para que as leituras e as atividades sejam feitas de forma produtiva, formando, dessa forma, leitores competentes, dentro e fora da sala de aula. Cabe ainda frisar que o trabalho voltado para a intertextualidade em sala de aula deve ir além da identificação do intertexto com foco nos conteúdos, é importante conhecer esse recurso linguístico no que diz respeito as suas definições.

Espero que, com esta pesquisa, os professores possamos melhorar e expandir o estudo da intertextualidade em sala de aula e assim contribuir para a formação de leitores mais competentes e críticos.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALLENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA, Regislene Dias de. **A percepção da intertextualidade pelos alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa: diálogo entre poema e vídeo**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 578-593, 2020.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. *In*: TADDEI, Eliane. **Perspectivas: o ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Tradução Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos em Linguística. Campinas, n. 19, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. Formato digital. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico a ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAMBERGUER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARCELLOS, Renata da Silva de. A intertextualidade e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 9, 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Fortaleza: UERJ. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-02.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). **Português: ser protagonista**. 2. ed. São Paulo: edições SM, 2016.

BARTHES, Roland. **Le bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984.

BARTHES, Roland. **Verbete “Texte”**. Encyclopaedia Universalis, 1974.

BATISTA, Juliana Prado. **Produção textual**. Porto Velho: Athenas Grupo Educacional, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.p df](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.p df). Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação e intertextualidade. *In*: XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do GELNE, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FARIA, Maria das Graças dos Santos; CARVALHO, Ana Paula Lima de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas / About intertextualities strong and wide**. **Revista de Letras**, v. 2, n. 36, 13 fev. 2018.

CAVALCANTE, Mônica; BRITO, Mariza. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. **Linha d'Água**, n. 24 (2), 2011, p. 259-276.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHAVES JÚNIOR, José Araújo. **Funções discursivas dos processos intertextuais por copresença em gênero resenha acadêmico-crítica**. Programa de pós-graduação em Linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2020.

CORACINI, Maria José Farias. **Leitura: decodificação, processo discursivo?** *In*: CORACINI, Maria José Farias (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORRÊA, Ângela Maria; CUNHA, Tânia Reis. **Trabalhando a leitura em sala de aula**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DE BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN, 20** DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. **Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, ISSN 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 10-31, 2019.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. **Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 10-31, 2019.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. 2 ed. London: Pearson/Longman, 2001.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/8919>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERREIRA, José Carlos; GOMES, Jaciara Josefa. A (des) construção de identidades de gêneros em livros didáticos de português. **Educação e (Trans) formação**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2017.

FERREIRO, Emília. PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In. BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *In: Gragoatá*. n.1 (2. sem. 1996). Niterói: EDUFF, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTE, Jamille Saíne Malveira. **Funções textual-discursivas de processos intertextuais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2013.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Disponível em: [http://claudiofranco.com.br/textos/franco\\_ebook\\_leitura.pdf](http://claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da Pesquisa**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2008.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **FNDE**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. La littératureuseconddegré. Paris: Seuil. 1982.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos – A literatura de segunda mão**. Trad.Sônia Queiroz. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GOODMAN, Ken S. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. *In: Intertextualidades*. Coimbra: Almedina, 1979. Cabré Rocha.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução: Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artmed, 1994.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. **Revisitando a noção de tópico discursivo**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAM, Angela B; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo teias nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos Cognitivos da Leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In*: BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Debates, 1969.

KRISTEVA, Júlia. **La révolution du langage poétique**. Paris: Seuil, 1974.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 2-14, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEMOS, Ana Cátia Silva de. **Os processos de referenciação dêitica em livros didáticos do ensino médio**. 2016. Programa de pós-graduação em Linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux methodes de l'Analyse du Discours - Problèmes et perspectives**. Paris Hachette, 1976.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux methods d'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1996.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, nov. 1996.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P; MACHADO, Anna R; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia Digital PNLD 2021: obras didáticas por área de conhecimento e específicas**. Ministério da Educação, Brasília, 2021.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, Adriana Negreiros de Almeida. **A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos**. Programa de pós-graduação em Linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Suzete Silva. **A argumentação proverbial no discurso publicitário**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

NOBRE, Kennedy Cabral. **Crerios classificat6rios de processos intertextuais**. Programa de pós-graduação em Linguística. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2014.

OLIVEIRA, Edelyne Nunes Diniz de. **Intergenericidade e encenaç3o argumentativa na construç3o de sentidos em anúncios publicit3rios**. 2012. Programa de pós-graduação em Linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas: Cortez, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas. SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998b.

PAMPLONA, Fabiana. **Intertextualidade Archives**. Editora Moderna: 2012. Disponível em <<http://redes.moderna.com.br/tag/intertextualidade/>> Acesso em: 5 abr. 2020.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. *Linha d'Água, Leitura, Maceió*, n. 67, set./dez. 2020.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentaç3o: A nova ret6rica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité**. Paris: Dunod, 1996.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. /traduç3o de Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe/. **Intersecç3es**, Ano 3, n. 1, Jundiaí/SP, p. 220-230, 2010.

PINHÃO, Francine Lopes; MARTINS, Isabel. A intertextualidade no livro de Ciências: analisando o tema saúde e ambiente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 3, 2010. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/126>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINHEIRO, Clemílton. Lopes. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica.** UFAL, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros dos discursos na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 153-183.

SAMOYAULT, Thipaine. **A intertextualidade.** Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SAMPAIO, Desireé Lorane Negrão. **O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura.** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, São Paulo, 2013. Disponível em: [http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=441](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=441). Acesso em: 20 mar. 2020.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase e CIA.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Eliane Pereira dos. A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 300 – 314, jan./jun. 2013.

SANTOS, Vera Lúcia dos. **Intertextualidade e sentido em anúncios publicitários.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Alexsandro S.; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Hermínia Maria Lima da. **As práticas intertextuais hiperestéticas em obras de conteúdo bíblico.** 2016. Programa de pós-graduação em Linguística. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, 2016.

SILVIA, Emanuel Cardoso. **Prática de leitura: sentido e intertextualidade.** Associação Editorial Humanitas: São Paulo, 2006.

SILVA, Gutemberg Lima da. **A intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental.** Pró-Reitoria Acadêmica. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2015.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SILVA, Sílvio Ribeiro. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 4, n.2, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed., 5. reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. (org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. A intergenericidade e a construção de sentidos em anúncios publicitários. **Revista de Letras**, - nº. 31, vol. (1/2), 2012.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro Didático: Arma Pedagógica?. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2011.

SOUZA, Eloisio Moulin (org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: Edufes, 2014.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TAVARES, Kátia C. A; BECHER-COSTA, Sílvia B.A; FRANCO, Claudio de Paiva (org.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TREVIZAN, Zizi. **Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar**. Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RAZENTE, Gleice. **A importância da Intertextualidade na Formação do Leitor**. 2012. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2016.

## ANEXO A - COLEÇÃO 1 – 6º ANO

## Leitura 3

levantantes para a leitura. Por essa razão é importante que ela se configure como uma roda de conversa e que você busque circular a palavra, envolvendo diferentes estudantes.

## Converse com a turma

1. Sua família, amigos e conhecidos costumam compartilhar causos de assombração?
  - a) Você se lembra de algum? Que sensações experimentou ao ouvi-lo? Quer contá-lo?
  - b) Por que acha que histórias assim mexem especialmente com o imaginário das crianças?
2. Você já experimentou ler histórias escritas em outras épocas? Lembra-se de alguma?
  - a) Que desafios você espera encontrar ao ler um texto escrito há mais de setenta anos? Como acha que pode superá-los?
  - b) Em sua opinião, o que um leitor pode ganhar com a leitura de textos literários feitos em um tempo distante do nosso?
3. O texto que você lerá a seguir é um trecho do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, publicado em 1945. Nele, o autor narra um acontecimento de sua infância em que apareceram "almas".
  - Leia o boxe "Quem é?", considere o que já aprendeu sobre textos autobiográficos e responda: O que espera encontrar no texto?

No trecho de *Infância* que você lerá, o narrador conta acontecimentos de quando era muito pequeno (entre 3 e 5 anos), vivendo em Buíque, Pernambuco. Preste atenção em como ele nos ajuda a imaginar e a ter sensações dessa infância.

## Infância

<sup>1</sup> [...] Algum tempo depois estávamos localizados, negócio e família, numa esquina, perto do Cavalo-Morto. Atrás da loja, de quatro portas, duas em cada frente, havia o armazém de ferragens e o depósito de milho, onde eu e minhas irmãs brincávamos. A um lado, a sala de visitas, as cavernas do casal e das meninas, a despensa e a cozinha. Um corredor separava a habitação do estabelecimento, desembocava na sala de jantar, larga e baixa. Ai bancos ladeavam a mesa grosseira, e uma cama de lona escondia-se num canto, a cama que me ofereceram quando larguei a rede, por causa das almas do outro mundo.

## Quem é?



ARQUIVO DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO / FUNDO GRACILIANO RAMOS

O autor com suas duas netas, no Rio de Janeiro, em 1949.

**Graciliano Ramos**, nasceu em Alagoas, em 1882, e foi escritor, memorialista e jornalista. Viveu com a família em diferentes cidades de Pernambuco e Alagoas e exerceu atividades políticas e educacionais. Escreveu obras literárias fundamentais na literatura brasileira, destacando-se *Vidas secas*, *Memórias do cárcere* e *Angústia*. Suas obras foram traduzidas para 24 idiomas e publicadas em mais de trinta países. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1953.

## Glossário

**Cavalo-Morto**: região do município de Buíque (PE). A área começou a ser povoada em 1752. O local, antes uma simples fazenda de criação, progrediu após a construção de uma capela e se tornou um povoado. Graciliano Ramos viveu ali parte de sua infância, entre os anos de 1894 e 1904.

<sup>2</sup> As almas vieram uma noite, quatro ou cinco, estirando-se e acororando-se à entrada do corredor. Assustei-me, gritei, acordei toda a gente, descrevi as figuras luminosas que se moviam na escuridão, subindo, baixando. Quando subiam, as cabeças delas alcançavam o teto. Fui deitar-me noutra lugar e no dia seguinte obtive uma **notoriedade** que me envergonhou. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por **minudências** de que não me recordava. Podia um ser tão miúdo inventar aquilo? **Atordoava-me**, queria evitar os exageros, dizer que a minha história não merecia importância, e receava **desprestigiá-lo**. Eu tinha julgado perceber umas luzes — e as luzes tomavam corpo de repente, entravam nas conversas. Senti remorso, desejei reduzir as minhas almas. Assombrara-me à toa. Vinham-me, porém, dúvidas. Afirmaram, desenvolveram o caso estranho — e por fim admiti a visão. Talvez não me houvesse enganado completamente. Não enxergara as claridades que se alongavam e encurtavam, mas devia ter visto qualquer coisa.

<sup>3</sup> Esqueci pouco a pouco a aventura e apaguei-me, reasumi as proporções ordinárias. Ficou-me, entretanto, um resto de pavor, que se confundiu com os receios domésticos. [...]

<sup>4</sup> Vivíamos numa prisão, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses. Conhecíamos o beco: da janela do armazém, trepando em rolos de arame, víamos, em dias de sol, matutos de saco no ombro, cavalos amarrados num poste grosso, **transeuntes** que se chegavam cautelosos ao muro, espiavam os arredores e se afastavam depois de molhar o tijolo vermelho.

<sup>5</sup> A alguns passos, na outra esquina, uma casa semelhante à nossa. Três meninos, uma senhora magra, nervosa, um homem de pernas finas metidas em calças estreitas demais, pernas que lhe tinham rendido a **alcunha**. Desajeitado em cima delas, Teotoninho Sabiá piscava os olhos amarelos de ave, sacudia as grandes asas de penas e bocejava um cacarejo inexpressivo. Observávamos pedaços de vida, namorávamos o **oitão** da outra gaiola, aberta, e tínhamos inveja imensa dos Sabiás pequenos, desejávamos correr e voar com eles.

<sup>6</sup> Nos dias de inverno o beco se transformava num rego de água suja, onde se desfaziam complicados edifícios e navegavam barquinhos de papel, sob o comando de um garoto enlameado. A garoa crescia. A chuva oblí-

### Glossário

**Notoriedade:** fama, reputação.

**Minudências:** detalhes.

**Atordoava-me:** perturbava-me.

**Desprestigiá-lo:** perder o prestígio, depreciar-me.

**Transeuntes:** pedestres.

**Alcunha:** apelido.

**Oitão:** parede lateral.

### Clipe

#### SAPO-BOI

*Proceratophrys boiei*



HAROLD PALO JAVINO

O sapo-boi, popularmente conhecido como sapo-cururu, pertence à família das rãs. A comparação com o boi deve-se ao formato de suas sobrancelhas, que se parecem com chifres.

qua enregelava-nos. Uma cortina oscilante ocultava os móveis, as prateleiras da loja. Os tecidos criariam mofo, os metais se oxidariam. Fechavam-se as portas e as janelas. As figuras moviam-se na sombra, indeterminadas. [...]

<sup>7</sup> Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga dos sapos do açude da Penha — vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. Admirável o sino. Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado.

*Sapo-cururu*  
*Da beira do rio.*  
*Não me bote na água, Maninha:*  
*Cururu tem frio.*

<sup>8</sup> Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978. p. 56-60.

### O texto em construção

Professor(a), sugerimos que os(as) estudantes trabalhem em duplas na discussão e resolução destas questões que tratam de aspectos da textualidade, e que depois haja um momento de discussão coletiva delas. Oriente-os(as) a retornarem e relerem passagens do texto, para que analisem o que se pede.

■ Forme dupla com um(a) colega e converse com ele(a) sobre as questões a seguir. Elas foram pensadas para vocês perceberem recursos da linguagem e procedimentos narrativos que fazem com que o texto que acabaram de ler seja tão bacana de ser lido. Anotem no caderno as soluções a que chegarem, para depois discutir com a turma as possibilidades de resposta.

1. O primeiro parágrafo termina com uma expressão que faz referência a quê? Localizem e copiem essa expressão no caderno.
  - Identifiquem, ao longo do segundo parágrafo, outras palavras e expressões que servem para retomar essa mesma referência.

#### 2. Releiam:

“Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minudências de que não me recordava. Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?”

- a) Os verbos *repetiram*, *acreditaram* e *responsabilizaram* podem remeter a ações de quais personagens?
- b) A quem se referem os pronomes *nele* e *me*?
- c) A expressão “um ser tão miúdo” é usada para fazer referência a qual personagem? O que revela sobre ele?

#### 3. Leiam novamente estes outros trechos:

“Senti remorso, desejei reduzir as minhas almas. Assombrara-me à toa.”

“Não **enxergara** as claridades que se **alongavam** e **encurtavam**, mas **devia ter visto** qualquer coisa.”

- a) No primeiro trecho, localizem os verbos e depois os organizem no caderno em duas colunas:

**Coluna A:** Verbos que indicam ações referentes ao narra-

### Coesão referencial

Um texto é como um trabalho de artesanato em que a matéria-prima é a linguagem. Vários são os recursos para que se alcance um bom texto, causando os efeitos esperados sobre o ouvinte/leitor/espectador, e para que haja **coerência**. Um desses recursos é a **coesão referencial**, ou seja, saber usar com intencionalidade expressões que retomam ou antecipam referências do texto. Assim, evita-se a repetição de palavras e expressões e, ao mesmo tempo, agregam-se novas ideias e sentidos ao que já foi “dito” antes. Entre as formas possíveis de fazer isso, está o uso de **pronomes** e de **expressões sinônimas**. Observe também que se pode estabelecer coesão por **elipse**, isto é, deixando apenas implícito o pronome/nome por meio da conjugação do verbo e do contexto em

**Coluna B:** Verbos que indicam ações do narrador, em um passado anterior ao referenciado no texto.

**b)** Entre os verbos em destaque no segundo trecho, encontre o(s) que:

- I. indica(m) ações continuadas, não concluídas no passado, referentes às *claridades*, palavra que, por sua vez, retoma e modifica a expressão “almas do outro mundo”;
- II. representa(m) uma locução que expressa uma hipótese, uma possibilidade no passado, de ação do narrador;
- III. indica(m) uma ação do narrador concluída em um passado anterior aos demais sugeridos na narrativa e que indica(m) também uma certeza na ação.

**c)** Relembrem o que vocês refletiram sobre a questão 1, da seção “Primeiras Impressões”, e concluem: o uso que o narrador fez dos verbos contribuiu para os efeitos que o texto causou em você?

Quando a fala da personagem é representada de forma direta, como se a própria personagem “falasse” no texto, temos o **discurso direto**. Quando o narrador fala pela personagem, mas usando um verbo que indica claramente que a fala é de outra (disse, falou, comentou, protestou etc.), temos o **discurso indireto**. Quando se mistura na fala do narrador uma fala da personagem, temos o **discurso indireto livre**. O uso de um ou de outro jeito de introduzir as falas das personagens é uma escolha de quem escreve, conforme o efeito que ele quer que o texto provoque no ouvinte/leitor/espectador.

**4. Leiam e comparem:**

I. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minutências de que não me recordava. *E então disseram: “Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?”*

II. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minutências de que não me recordava. *E então disseram:*

– Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?

III. Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minutências de que não me recordava e se perguntavam se podia um ser tão miúdo inventar aquilo.

IV. “Repetiram o fato, acreditaram nele, responsabilizaram-me por minutências de que não me recordava. *Podia um ser tão miúdo inventar aquilo?”*”

- a) Em qual(is) desses trechos há clara separação entre a fala do narrador e a fala direta das personagens?
- b) Em qual(is) desses trechos apenas o narrador fala, mas deixa claro que está citando o que outros disseram?
- c) Em qual(is) desses trechos a voz parece continuar sendo a do narrador, mas o discurso, para fazer sentido, é da personagem, embora não haja separação por sinal ou uso de um verbo indicando que se trata de fala de personagem?

**5. Leiam e comparem:**

I. Vivíamos *como em uma prisão*, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses.

II. “Vivíamos *numa prisão*, mal adivinhando o que havia na rua, enevoadas longos meses”.

III. Teotoninho Sabiá piscava *os olhos amarelos como os de uma ave*.

IV. “Teotoninho Sabiá piscava *os olhos amarelos de ave* [...]”.

### Os tempos verbais na narrativa

No trabalho com o texto de Munduruku, você já havia começado a prestar atenção em como o bom uso dos verbos também contribui para a organização do texto e, portanto, para sua coesão e coerência, certo? Agora já pode concluir que, em uma narrativa, a utilização dos diferentes tempos verbais permite ordenar os acontecimentos de forma lógica, ou seja, possibilita que o leitor compreenda a ordem em que ocorrem os acontecimentos.

- a) Em quais orações foi trabalhada a comparação para ajudar o leitor a imaginar características do espaço e da personagem?
- b) Em quais há metáfora, ou seja, não aparece palavra que marca comparação, mas o leitor percebe que precisa relacionar o que usualmente significam as palavras e o que passam a significar com o uso inesperado que é feito delas?
6. Releia o 5<sup>a</sup> parágrafo e identifique em seu caderno, organizando uma tabela, as metáforas usadas e os sentidos que elas provocaram em sua leitura.

	<i>Metáfora</i>	<i>Sentidos provocados</i>
Para a parede da casa de Teotoninho		
Para os filhos de Teotoninho		

### Comparação e metáfora

Para o leitor/ouvinte/espectador de um texto, a **comparação** estabelece uma aproximação entre dois elementos, marcada pelo uso da conjunção comparativa **como**. Já a **metáfora** exige mais sensibilidade e imaginação do leitor, uma vez que algumas palavras são tiradas de seu uso habitual, provocando novas relações de sentido.

7. O que acontecia com as portas e janelas da casa do narrador com a chegada do inverno?
- Como deveria se sentir a criança nessa ocasião?
8. A definição que Rosenda dá ao sapo-boi corresponde às informações resumidas no box *Clipe*?
9. Por que a criança ficava pensando no sapo-boi e em assombrações, segundo o narrador?
10. Vocês já conheciam a cantiga do sapo-cururu? Em caso afirmativo, em que situações da vida de vocês ela esteve presente?
- O que a citação dessa cantiga na narrativa sugere sobre os sentimentos e as emoções da criança?

Segundo Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), "ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto".

A esta relação entre textos chamamos **intertextualidade**.

11. O que vocês acharam da experiência de ler um texto de Graciliano Ramos? Foi muito ou pouco desafiador? Do que vocês mais gostaram?

### Vale a pena ouvir!

#### Palavra Cantada

Formado em 1994 pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit, esse grupo resgata cantigas antigas para criar novas canções. Acesse o site oficial desse grupo (<[palavracantada.com.br/](http://palavracantada.com.br/)>) e ouça a interpretação dele para a cantiga do sapo-cururu.

**Bloco 2**

2. Releia o texto “Boi tenho”, com especial atenção ao ritmo, ao tema/assunto e para como o poema provoca o leitor a se recordar também do texto 1.
- Cite passagens do poema que lhe permitiram se lembrar do poema de Drummond.
  - Como é o ritmo sugerido pelo poema: há um padrão, uma regularidade, ou ele varia ao longo do poema? Por que isso ocorre?
  - Como parece ter sido a vida do eu lírico no subúrbio: a criança era presa em casa ou livre? Fazia poucas ou muitas coisas? Conhecia ou não outras pessoas?
  - Estabeleça relações entre o ritmo da vida dessa criança e o ritmo sugerido pelo poema.
  - Nesse poema a palavra *boi* está sendo usada no sentido mais usual, isso é de animal, gado? Explique.
  - Você lembra o que é uma metáfora? Se for preciso, relembre, consultando o Capítulo 2 deste volume. Como você explicaria a metáfora seguinte no contexto do poema?

*Foi esse o meu rebanho iniciático.*

- g) Releia em voz alta o verso, com atenção à repetição do som representado pelas letras **s** e **c**:

[...] *essa infância sortida de subúrbio.*



**Figuras sonoras**

A repetição intencional de sons consonantais (nesse caso falamos em aliteração) ou vocálicos (assonâncias) pode tornar o verso mais sinestésico, de forma que o leitor imagine e de certa maneira sinta o que sugere o verso.

- Por preconceito, muitas pessoas associam a vida no subúrbio apenas à miséria, à carência. Ao considerar esse verso no todo do poema, que outras associações você faz?
- Explique como a aliteração (repetição do som representado pelas letras **s** e **c**) no verso ajudou a você fazer essas associações: Que sensações essa repetição causou?

## Como fazer?

### 1. Preparando-se para escrever o texto.

Você fará uma lista de ações, lugares, pessoas, coisas, que para você são marcantes no lugar em que passou a maior parte de sua infância.

- Escolha qual(is) dessas coisas será(ão) matéria-prima para a criação de seu poema. No caderno, faça um comentário para sua(s) escolha(s). Se quiser, apoie-se nas indicações seguintes e acrescente o que mais julgar ser necessário:

Essa(s) escolha(s) pode(m) ser relacionada(s) a ideias como ★, ★, que para mim são marcantes na cidade ★, ou no bairro ★. Relaciono a elas as seguintes emoções e sentimentos: ★.

### 2. Com base nas questões seguintes, planeje seu processo de criação do poema. Escolha apenas o que for importante para você imaginar e experimentar criar na linguagem da poesia.

a) Quero que o eu lírico trate das coisas:

- de forma mais contida, em linguagem mais monitorada, mais próxima da norma culta escrita;
- de forma mais coletiva, usando a primeira pessoa do plural (*nós*, em um registro mais formal, ou a *gente*, em um menos informal), com variação da linguagem, com passagens escritas com menos formalidade e ocorrências de regras também de outras variedades da língua (marcação mais econômica do plural, por exemplo);
- de forma bem expressiva, usando a primeira pessoa do singular (*eu*), em linguagem mais simples, com palavras cotidianas e respeito às regras da variedade culta da língua.

b) Escolha dois ou três substantivos, que serão palavras-chave, isto é, centrais para o poema (como a palavra *boi*, por exemplo, nos poemas de Drummond e Elisa Lucinda, ou a palavra *corruptela*, no de Manoel de Barros).

c) Que comparações e/ou metáforas quer criar com elas?

d) Quer criar algum neologismo a partir delas (como *ararês*, por exemplo)? **Habilidade favorecida (EF07LP03)**

- e) Procure outras palavras que combinem sonoramente com as palavras centrais, por ter os mesmos sons de vogais ou de consoantes. Quais poderiam ser combinadas em um mesmo verso, para sugerir efeitos de som e de sentidos bem interessantes? *Habilidade favorecida (EF69LP54)*
- f) Quantas estrofes e versos terá seu poema? Algumas sugestões:
- uma única estrofe, com cerca de dez versos;
  - quatro estrofes, com três ou quatro versos cada um.
- g) O ritmo será mais regular ou variado, sugerindo um tempo lento ou um tempo mais acelerado, ou ainda combinando diferentes sensações de tempo? *Habilidade favorecida (EF69LP54)*
- h) Haverá intertextualidade, isto é, uso de alguma palavra ou mesmo de algum verso, que permita ao leitor estabelecer relações com outros poemas (como acontece com *boitempo/boi tenho*, por exemplo)? *Habilidade favorecida (EF67LP27)*
- 3.** Feito o planejamento, mãos à obra! Em uma folha de rascunho, a lápis, ou em um editor de texto no computador, comece a dar forma ao poema, escrevendo cada um de seus versos. Esse momento é de criação. Assim, guiado pela sua intencionalidade, isto é, pelo que você planejou até aqui, mas também inspirado pela criatividade, que só nasce na hora da escrita, sentindo as palavras, a combinação entre elas, os sentidos que sugerem, os efeitos que provocam no leitor, vá trabalhando verso por verso. Apague e reescreva, até achar que alcançou os resultados desejados.

**ANEXO B – COLEÇÃO 1 – 7º ANO****Primeiras impressões**

■ Leia:

**Intertextualidade (relações entre textos)  
por meio de paródia**

A paródia é um dos tipos de relação que podemos estabelecer entre textos. Para provocá-la, o autor deixa em seu texto marcas que nos ajudam a lembrar de outro texto e, ao mesmo tempo, promove uma atualização de significados inesperados, quase sempre com efeitos de humor e crítica.

1. Que canções vocês percebem que foram parodiadas no texto?
2. Que idade tinha o narrador, possivelmente, quando viveu a Bossa Nova? Que passagem do texto permite chegar a essa conclusão?
3. O narrador fala de experiências individuais ou coletivas? Justifique indicando o uso de pronomes e de verbos.
4. A perspectiva com que o narrador olha a vida no final da crônica também é a dessa idade? Que passagens você gostaria de indicar para justificar sua resposta?
5. O que chama sua atenção na paragrafação? E quanto ao emprego de vírgulas e pontos, qual desses sinais de pontuação é mais recorrente?
6. Você acha que essas escolhas foram coerentes para a sugestão de um ritmo para o texto? Por quê?

## ANEXO C – COLEÇÃO 1 – 9º ANO

**Leitura**

Uma aula inclusiva, avante qual modalidade de leitura seria mais interessante: silenciosa e individual feita pelos(pelas) estudantes, ou em voz alta feita por você como leitura modelar para a turma.

O trecho que você lerá a seguir abre o romance *Meia hora para mudar a minha vida*, de Alice Vieira. Observe como ele combina voz narrativa e, como em roteiros para teatros, diálogos das personagens, que vão compondo cenas. Observe também o trabalho de linguagem feito para sugerir espaços e suas paisagens sonoras.

**Texto 1****Prólogo**

— Não tenho estrutura para viver contigo.

Disse ele.

Ela ouviu, claro que ouviu.

Até repetiu a palavra:

— Estrutura...

E sorriu, porque ele nunca utilizava palavras dessas.

Complicadas.

Como se estivesse a ler um discurso.

Ou a falar com o patrão.

Ela ouviu mas não disse nada.

Pensou que ele dizia aquilo por dizer, e que aquelas palavras podiam ser complicadas mas não eram importantes.

Ao princípio, ela também não queria viver com ele.

Ao princípio, a única coisa que ela queria era que ele a abraçasse muito.

Que lhe dissesse que nunca tinha gostado de ninguém como gostava dela.

Que a levasse ao cinema e a deixasse enfiar a cabeça no seu ombro, e chorar muito quando o filme acabava mal, e os heróis eram infelizes para sempre.

**Quem é?**

A autora em 2018.

**Alice Vieira** nasceu em Lisboa (Portugal) em 1943. Formou-se em Filologia (Gramática histórica) e trabalhou como jornalista na mídia impressa e na TV, na qual atuou em vários programas infantis. É considerada uma das mais importantes escritoras portuguesas de literatura infantojuvenil, e suas obras foram traduzidas para várias línguas.

Era tão bonito ser infeliz para sempre no cinema.

A música de fundo tinha muitos violinos e harpas, começava muito baixinho, um leve sussurro e nada mais, mas depois crescia, crescia, e entrava no coração das pessoas, e o coração das pessoas ficava muito apertado, e saíam da sala a acreditar no amor eterno que as esperava cá fora.

Mas cá fora esperava-a apenas uma rua cheia de gatos, com os passeios sujos dos restos de comida que as velhas lá punham para eles. E um casarão de paredes cor-de-rosa, mas cinzento por dentro.

Cá fora as vizinhas ficavam do lado de lá dos vidros da janela acenando-lhe, para que ela visse que elas a tinham visto.

Ela não queria pertencer àquelas ruas, àquelas vizinhas, àqueles gatos, àquela vida.

Nem sequer ao casarão cor-de-rosa, sempre tão escuro, com as janelas que não se abriam nunca, e pó acumulado sobre os móveis, os quadros, os tapetes, os mármore, os pais.

Parecia que a casa inteira lhe vigiava os passos, as palavras, os gestos, os silêncios.

— A que horas chegas, Maria Augusta?

— Com quem vais sair, Maria Augusta?

— Com quem estavas ao telefone, Maria Augusta?

— Estás muito calada... Alguma deves ter feito, Maria Augusta!

— Se eu sei que me escondes alguma coisa, Maria Augusta!

Por isso, no dia em que ele entrou na sua vida, ela teve a certeza de que tudo iria ser diferente.

Ele chegava, ela esquecia tudo.

Olhava para ele e nem se sentia cansada.

Sempre tão cansada, sempre com tanto frio.

— Nasceste com sangue fraco... — dizia-lhe a mãe muitas vezes. — Herdaste isso da família do teu pai, claro.

O pai ouvia e não dizia nada.

O pai nunca dizia nada. Metia-se na biblioteca, entre as garrafas de cristal e os charutos, e as pessoas esqueciam-se dele.

E ele esquecia-se das pessoas. Até dela.

E ela olhava para tudo e para todos e esperava que alguma coisa importante rompesse por dentro dos seus dias.

Até que ele apareceu.

Agora ela saía de casa, entrava no café onde ele a esperava, e esquecia tudo.

Conseguia até esquecer a **telefonía** sempre em altos berros.

E as moscas a passearem nas mesas pouco limpas, porque não havia dinheiro para pagar a empregados.

E o cheiro a aguardente, a **rebuçados** para a tosse, a bolos da véspera esfarelado-se nas mãos das velhas do bairro.

Esquecia tudo, tudo, tudo.

Mesmo as palavras estranhas que, de repente, ele começou a dizer.

Ela abanava a cabeça e sacudia-as para muito longe.

Eram tão mentirosas, as palavras.

E tão complicadas.

Ela olhava para ele e não pedia mais nada senão as suas mãos no seu cabelo, o cheiro do seu *after-shave* a misturar-se com o cheiro do seu perfume.

Não pedia mais nada senão que ele a levasse para muito longe dali.

Por isso nem ouvia as palavras.

Por muito que ele as repetisse.

Como agora.

Nesta manhã em que ela tem uma Coisa muito importante para lhe dizer.

Uma coisa que — ela tem a certeza — o vai fazer muito feliz.

Estavam sentados, como sempre, à mesa do café, a música também como sempre aos berros no rádio sobre o balcão.

#### Glossário

**Telefonia:** em Portugal, o mesmo que rádio.

**Rebuçado:** pequena guloseima doce; bala.

#### Glossário

**After-shave:** como se costuma chamar a loção usada pelos homens após fazer a barba (do inglês: *after*, "após", e *shave*, ato de "barbear-se").

Estavam sentados, como sempre, à mesa do café, a música também como sempre aos berros no rádio sobre o balcão.

Ela tinha pedido a meia de leite, ele não tinha pedido nada, e olhava apenas para a porta e para o balcão e para o teto e para as outras mesas, como se ela nem estivesse na sua frente.

Ela sabe que tem de escolher muito bem as palavras.

Que tem de lhe dizer, antes de mais nada, que talvez ao princípio a vida vá ser difícil, mas...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

que tudo se há-de resolver, e que...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

o principal é gostarem muito um do outro, e que isso...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

resolve todas as dificuldades, ela vai deixar o sonho ("a loucura", diz a mãe) do teatro, e há-de arranjar emprego e...

— Não tenho estrutura para viver contigo.

não importa o que os outros dizem porque...

— O quê??

De repente percebeu que ele estava a falar.

Que, enquanto ela sonhava com as belas palavras que lhe iria dizer antes de lhe dar a grande notícia, ele falava, falava, ele repetia sempre a mesma frase, a mesma estranha, inexplicável, assustadora frase:

— Eu não tenho estrutura para viver contigo.

Só agora ela tinha entendido.

Ficaram ambos em silêncio, olhando-se.

— E isso quer dizer exatamente o quê? — perguntou ela, soletrando as palavras muito baixinho, como se de repente até a sua própria voz lhe metesse medo.

Ele olhou para o teto, para as moscas, para as velhas nas outras mesas, e encolheu os ombros:

— Quer dizer isso mesmo. Que não estou preparado para viver contigo, para ter uma família, para criar responsabilidades.

Outro silêncio.

— Acho que ainda sou muito novo. E tu também és muito nova. E a tua família é muito diferente da minha, nunca me iriam aceitar... Para que arranjar já problemas? Temos é que gozar a vida... conhecer outras pessoas... O meu pai casou aos 40 e ainda foi muito a tempo...

Mais um olhar pelas manchas do teto.

— O meu irmão que vive na Suíça ligou-me. Quer que eu vá para o pé dele. Parece que tem lá um ótimo trabalho para mim. E a gente não pode desperdiçar estas oportunidades, não é?

Esperou que ela respondesse e então lá deixou de olhar para o alto, decidindo-se finalmente a encará-La de frente.

— Não é? — repetiu.

Mas na sua frente havia apenas uma cadeira vazia.

VIEIRA, Alice. *Meia hora para mudar a minha vida*. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 11-15.

#### Glossário

**Ir para o pé de:** ir para junto de.

## ANEXO D – COLEÇÃO 2 – 6º ANO

## POR DENTRO DO TEXTO

1. Quantas linhas há no poema "Identidade"? *Vinte e cinco linhas.*
2. Essas linhas encontram-se agrupadas ou separadas por espaços em branco?  
*As linhas 1 a 19 estão separadas das linhas 20 a 25 por um espaço em branco.*

Um texto pode ser escrito em **prosa** ou em **verso**. O texto em prosa ocupa toda a extensão da linha. Cada conjunto de linhas escritas é chamado **parágrafo**. Geralmente, no início de cada parágrafo, deve-se fazer uma margem, ou seja, deixar um espaço em branco.

Já o poema é escrito em **versos**. Cada verso corresponde a uma linha do poema. Cada conjunto de versos é chamado **estrofe**.

3. Quantos versos formam o poema "Identidade"? E quantas estrofes? *O poema é formado por 25 versos e duas estrofes.*
4. Leia a fonte que indica o livro do qual esse poema foi retirado e responda às questões a seguir.
  - a) De que livro esse poema foi retirado? *Do livro *Cavalgando o arco-íris*.*
  - b) Qual é o nome do autor do poema? *Pedro Bandeira.*
  - c) Pedro Bandeira é um autor adulto. Mas a voz que fala no poema não é a de um adulto. Considerando essa afirmação, responda: A quem podemos atribuir a fala do texto? Qual verso traz essa indicação? *A um menino. O último verso.*

Damos o nome de **eu poético** ou **eu lírico** à **voz que fala no poema**.

Há poetas adultos que escrevem como se estivessem no lugar de uma criança ou de um adolescente, de um homem ou de uma mulher. Para fazer isso, o poeta imagina o que esse outro sente, pensa e expressa de acordo com as características que atribui a ele.

No poema, a fala também pode ser de um animal, uma planta e até de um objeto. Os poetas também podem assumir uma profissão, um gosto, um hábito ou uma história que não tem relação com sua vida pessoal.

Por isso, atenção: é importante não confundir o autor do texto – quem escreveu o poema – com o eu poético – a voz que fala no poema.

5. Releia os versos a seguir.

Às vezes sou  
**"o meu queridinho"**,  
 às vezes sou  
**"moleque malcriado"**.

Os versos destacados acima aparecem entre aspas. Isso acontece porque o eu lírico: *Alternativa c.*

- a) quer dar destaque a duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo.
- b) pretende mostrar duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo e que se opõem.
- c) destaca duas maneiras de ele ser na voz de outras pessoas.

6. Em que situação o eu lírico é considerado "o meu queridinho"?  
Provavelmente, quando faz coisas boas e as pessoas elogiam o comportamento dele.
7. E em qual situação ele é considerado "moleque malcriado"?  
Provavelmente, quando responde mal às pessoas, principalmente aos adultos.
8. Reproduza o poema "Identidade" em uma folha à parte. Escreva os itens a seguir ao lado dos versos do poema a que cada um deles corresponde.

Como os outros veem o menino.	Corresponde ao trecho que vai do 3º ao 6º verso.
Como o menino se vê.	Corresponde ao trecho que vai do 7º ao 19º verso.
O menino rejeita a opinião dos outros a seu respeito.	Corresponde ao 20º e 21º verso.
O menino se aceita como é.	Corresponde aos quatro últimos versos.

9. No poema que você reproduziu, circule a expressão que indica que o menino vai falar sobre como ele se vê. Os alunos deverão circular a expressão "Para mim".
10. O menino fala que é "rei", "herói", "caubói" e "mosca".
- Essas identidades fazem parte da imaginação ou da realidade do menino? Por quê?  
Elas fazem parte da imaginação dele, pois são identidades irreais.
  - Podemos dizer que essas palavras estão relacionadas à identidade dele? Por quê?  
Sim, pois o eu poético revela que se vê dessa maneira: como rei, herói, caubói e mosca.
11. Você sabe quem foram Hércules e Sansão? Conhecer esses personagens é importante para compreender melhor o texto. Leia um pouco sobre eles.



*Hércules conquistando o Leão Nemean* (2009), de Manfred Brueckels. Lapidarium (coleção de esculturas em pedra) no Parque Köllnischer, no distrito de Mitte, em Berlim, projetado por Gottfried Schadow.

Na mitologia grega, Hércules é filho de Zeus (o maior dos deuses). Teria nascido em Tebas, era invencível e o mais valente herói de seu tempo.



*Sansão e o leão* (1525), de Lucas Cranach, o Velho. Óleo sobre painel, 56,7 cm x 38 cm. A história de Sansão é narrada no Antigo Testamento da Bíblia, no livro "Juizes". Sansão era um homem de extraordinária força, que lhe fora dada por Deus. Ele tinha um segredo: essa força estava em seus cabelos.

- Agora, responda: Por que o menino se compara a Hércules e Sansão?  
Ao se comparar a Hércules e Sansão, o menino, às vezes, se considera forte como um herói.


**PARA COMEÇO DE CONVERSA**

5. b) Resposta possível: As pessoas são mostradas em movimento pela posição de seus corpos na tela, um à frente do outro, e o cachorro ao lado do homem. O drapeado da roupa e as pequenas linhas em torno das pessoas também contribuem para essa percepção.

1. Você sabe o que é ser "retirante"? Em quais contextos você já ouviu essa palavra?

Resposta pessoal.

2. Em sua opinião, quais razões levam uma pessoa a se tornar retirante?

Resposta pessoal.

A imagem que você verá a seguir é uma tela chamada *Retirantes*, do artista plástico Di Farias. Observe todos os elementos dela.



*Retirantes* (2013), de Di Farias. Acrílica sobre tela, 180 cm × 80 cm.

3. Quais elementos compõem a imagem? **Resposta possível:** pessoas, que se direcionam para fora do quadro. O deslocamento para fora do quadro é percebido pela presença do cão e de um dos pés do homem à frente da moldura.
4. É possível perceber nas pessoas retratadas na tela a expressão de algum sentimento? Por que você acha que o autor as retratou dessa forma? **Resposta pessoal.**

5. Na imagem, há elementos estáticos, parados, e outros que revelam movimento, atividade.

- a) Quais são os elementos estáticos e quais revelam movimento?

**Resposta possível:** Os elementos estáticos são os que compõem a paisagem, à frente e ao fundo. Os elementos em movimento são as pessoas e o cachorro e as respectivas sombras.

- b) Como esses elementos se movimentam na imagem?

- c) Que efeito de sentido pode provocar a profundidade da imagem?

**Resposta possível:** Pode provocar o efeito de movimento e distanciamento.

54

6. Quais impressões ou sensações as cores escolhidas pelo artista sugerem a você?

Resposta pessoal.

7. Como a paisagem é retratada na tela?

**Resposta possível:** Estrada de terra com vegetação rasteira, cactos, montanhas ao fundo, céu azul, nuvens, claridade e sol forte. Mesmo que o sol não apareça na imagem, é inferida sua presença pelas sombras das pessoas e pelas cores empregadas na tela.

8. Di Farias é um artista pernambucano, cujo trabalho retrata o cotidiano do povo nordestino, com seus valores culturais, assim como os problemas sociais aos quais está submetido. Responda:

- Resposta possível:** Deslocamento das pessoas em decorrência da seca e suas consequências, como a falta de trabalho na lavoura e na criação de animais, além da fome.
- a) Na tela *Retirantes*, qual problema social do povo nordestino é retratado?

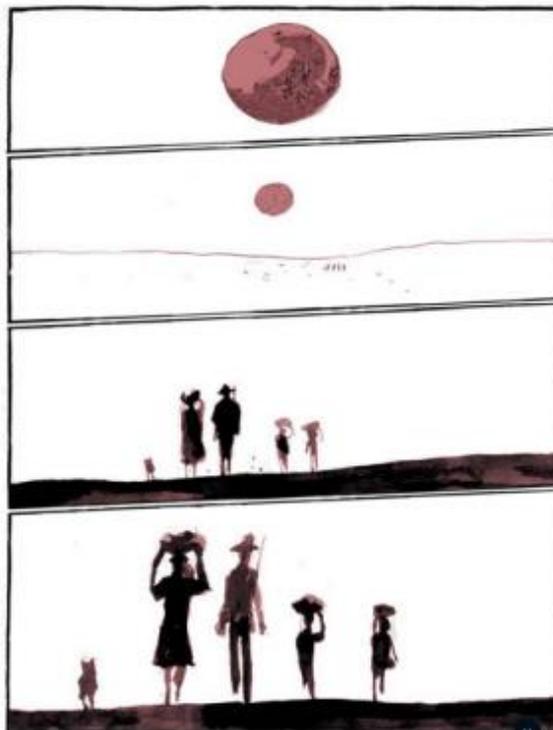
- b) Quais elementos presentes na imagem levam à dedução desse problema?

9. Antes do artista Di Farias, outros escritores e artistas plásticos retrataram o retirante nordestino, seus valores humanos e culturais e seus problemas sociais. Graciliano Ramos escreveu *Vidas secas* em 1938, romance no qual retrata a vida de uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória, dois filhos e a cadelinha Baleia. O roteirista Arnaldo Branco e o ilustrador Eloar Guazzelli adaptaram, em 2015, essa obra de Graciliano Ramos em quadrinhos (*graphic novel*), conjugando texto e imagem. Veja a seguir uma página da obra adaptada em formato de HQ.

8. b) Resposta possível: O homem carrega algo que parece uma caixa, e a mulher e os filhos levam trouxas, possivelmente com roupas e seus pertences. O movimento dos personagens na tela também dá ideia de deslocamento, mudança, retirada.

9. e) Resposta possível: A referência é a de mostrar retirantes da seca, sendo uma família com filhos e um cachorro como animal de estimação. A página em quadrinhos traz um casal com dois filhos. Na tela, o casal tem três filhos: um menino de colo, outro menino maior e uma menina.

ELOAR GUAZZELLIGALERIA RECORD



9. d) Resposta possível. Na tela, os retirantes são retratados com cores vibrantes, de frente e em movimento, seguindo em direção à saída da moldura. Além disso, é uma família com casal e três filhos (dois meninos e uma menina). Nos quadrinhos, os retirantes são retratados em vários tons de uma só cor e, dependendo da perspectiva considerada, movimentando-se em direção ao fundo da imagem (de baixo para cima) ou surgindo do fundo da imagem (de cima para baixo) até se mostrarem em dimensão maior.

BRANCO, Arnaldo;  
GUAZZELLI, Eloar;  
RAMOS, Graciliano.  
*Vidas secas*: graphic novel, Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

Responda:

- a) O que você vê nos quadrinhos? Resposta possível: Uma família composta de pai, mãe, dois filhos e um cachorro.
- b) Como ocorre a sequência na página acima, extraída da história adaptada em HQ? A resposta a essa questão dependerá da perspectiva adotada pelo aluno para fazer a leitura das imagens.
- c) Que efeito de sentido essa sequenciação pode produzir? Resposta pessoal.
- d) Como os retirantes são retratados na tela e nos quadrinhos?

e) Qual referência da tela *Retirantes* pode ser percebida na página em quadrinhos? O que as difere?

## ANEXO E – COLEÇÃO 2 – 8º ANO



## PARA COMEÇO DE CONVERSA

Você já parou para pensar na importância das palavras em nosso dia a dia? Você já imaginou a força que elas têm? Como são usadas para ensinar, construir, destruir, enganar, mascarar, divertir, separar, reunir? As palavras têm dono? São livres? São domáveis? São fáceis ou difíceis? As palavras condenam ou absolvem?

Leia o texto a seguir para conhecer um enigma.

## O enigma da esfinge e o oráculo de Delfos

MUSEU ARQUEOLÓGICO, DELFOS, GRÉCIA/GETTY IMAGES



A esfinge era um monstro mitológico, com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia. Essa tradição mitológica originou-se no Egito e passou para a Grécia. Sua principal estátua ficava no templo de Apolo, no chamado oráculo de Delfos. “Esfinge” é uma palavra do egípcio arcaico que significa apertar a garganta até sufocar ou mesmo asfixiar. Já “oráculo” é uma palavra em parte grega e em parte latina que significa *profeta, adivinho*.

Delfos era um local sagrado onde Apolo, o deus da luz e das profecias, era consultado por meio da sua grande sacerdotisa, chamada de Pítia ou Pitonisa, nome que quer dizer “aquela que vence a escuridão”. A esfinge era famosa por seus enigmas, mas todos tinham



uma mesma finalidade: “Decifra-me ou te devoro”, ou seja, aquele que não os decifrasse era por ela devorado.

Um desses enigmas, muito conhecido, era mais ou menos assim: “O que é, o que é? De manhã anda de quatro, ao meio-dia, sobre duas pernas, e, pela tarde, com três pernas”.

SALIS, Viktor D. *Mitologia viva: aprendendo*

1. Você consegue decifrar o enigma apresentado no último parágrafo do texto?  
*Resposta pessoal.*
2. Nesse contexto, qual era a importância das palavras que solucionavam os enigmas? *Essas palavras eram decisivas, tinham muito poder, pois aqueles que as descobriam decifravam os enigmas e salvavam a própria vida.*
3. Ao conjunto de sentidos, exemplos e informações relativos a uma palavra, contidos numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc., damos o nome de **verbete**. Que características de verbete o texto lido apresenta? *O texto traz um conjunto de informações e o significado de alguns elementos mitológicos (esfinge, oráculo, Delfos e Pítia), no formato de enciclopédia, seguindo um critério de apresentação temática.*
4. Observe, nos textos a seguir, como o poeta José Paulo Paes e o humorista Millôr Fernandes brincaram com algumas palavras.



## Letra L

O L é uma letra louca  
E faz a uva andar de luva  
Transforma a nota mi em 1000  
Cabra descobrir o Brasil.

PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.



- O que você achou desses arranjos que o poeta e o humorista fizeram com as palavras? Gosta da brincadeira? [Resposta pessoal.](#)
5. As palavras têm o poder de nos remeter a lugares, pessoas e situações que, talvez, nem imaginássemos existir. Leia em voz alta com os colegas o poema a seguir, escrito por Vinicius de Moraes. Dê a entonação e a expressividade adequadas a cada verso.

### A um passarinho

Rio de Janeiro, 1946

Para que vieste  
Na minha janela  
Meter o nariz?  
Se foi por um verso  
Não sou mais poeta  
Ando tão feliz!  
Se é para uma prosa  
Não sou Anchieta  
Nem venho de Assis.

Deixa-te de histórias  
Some-te daqui!

MORAES, Vinicius de. *Poemas, sonetos e baladas*. São Paulo: Edições Gavetas, 1946.

a) [Resposta pessoal.](#) É possível que os alunos afirmem que o poeta associa a arte de compor versos com a tristeza, ou seja, os poetas escrevem quando estão tristes.

a) Em sua opinião, que pensamento o autor quis expressar, quando, em diálogo com o passarinho, afirma:

Se foi por um verso  
Não sou mais poeta  
Ando tão feliz!

b) Que inferências é possível fazer em relação ao uso dos nomes *Anchieta* e *Assis* nos dois versos finais da primeira estrofe?

b) [Resposta pessoal.](#) Sugestão: Pode-se inferir que, ao usar no poema o nome *Anchieta* e associar esse nome à prosa, o poeta esteja fazendo referência ao Padre José de Anchieta, um dos primeiros autores da literatura brasileira e também quem escreveu a primeira gramática da língua tupi. Ao afirmar que não vem de Assis, pode estar fazendo referência à cidade da Itália que tem esse nome e onde nasceu São Francisco de Assis, protetor dos animais, o que também justifica o diálogo com o passarinho e a ordem para que se afaste.



PRÁTICA DE LEITURA



### Texto 1 – Entrevista

A educação para o consumo é um dos grandes desafios atuais para a escola, visto que crianças estão vulneráveis à publicidade camuflada e jovens suscetíveis ao consumismo.

1. Você se considera suscetível ao consumismo? Explique.  
[Resposta pessoal.](#)
2. A que aspectos sociais e históricos pode-se atribuir o aumento do consumismo entre os jovens?  
[Resposta pessoal.](#)
3. Que informações você acha que serão abordadas na entrevista a seguir? Explique.  
[Resposta pessoal.](#)

EDITORIA DE ARTE

← → <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-jovem-e-especialmente-suscetivel-aos-apelos-do-consumismo/>

## “O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo”

### Especialista fala sobre as relações entre juventude e consumo desenfreado

THAIS PAIVA  
24 de janeiro de 2017

Prazer, sucesso, felicidade, alívio. Todas essas sensações costumam surgir como consequência da realização de um objetivo ou meta. No entanto, são também esses sentimentos que costumam respaldar o ato de comprar compulsivamente e, portanto, explorados pelo consumismo, modo de vida orientado para uma crescente propensão ao consumo de bens e serviços, em geral, supérfluos.

Autora do livro *O prazer das compras – o consumismo no mundo contemporâneo* (Ed. Moderna), Maria Helena Pires Martins fala sobre a importância de debater esse tema com os jovens em fase escolar, se valendo de diferentes elementos do cotidiano deles, tais como o acesso a *smartphones*, moda e *funk* ostentação.

Na entrevista a seguir, a especialista falou sobre a diferença entre necessidades reais e supérfluas, os reflexos do consumo desenfreado e a relevância de formar cidadãos que sejam [consumidores responsáveis](#).

**Carta Educação:** Em que contexto histórico a sociedade começou a ganhar ares consumistas?

**Maria Helena Martins:** O consumo sempre existiu: consumimos alimentos, oxigênio, água, etc. Isso é essencial para a manutenção da vida. O consumismo é um fenômeno econômico e social que apareceu com maior ênfase após os anos 1960. É definido como sendo uma ideologia que encoraja a compra de produtos e serviços em quantidade sempre maior. Para manter esse nível de consumo, a indústria instituiu o que chamamos de “obsolescência programada”, ou seja, a introdução planejada de aperfeiçoamentos nos produtos para que sejam substituídos pelos modelos mais novos. Com isso, o consumidor descarta o produto que já tem, e que ainda funciona para os fins para os quais foi criado, e deseja o produto mais aperfeiçoado. O ciclo do desejo e a vontade de comprar são mantidos ativos dessa forma.

**CE:** Como a juventude se relaciona com esse contexto? Quais são os principais fatores que levam o jovem a querer comprar cada vez mais?

**MHM:** O jovem é especialmente suscetível aos [apelos do consumismo](#). As mídias, tanto as mais antigas, como revistas, jornais, televisão, quanto as novas, difundidas pela internet, incluindo as mídias sociais, mostram propagandas de todos os tipos de produtos. Além disso, os *blogs* apresentam modos de vida considerados “desejáveis” pelos seus desenvolvedores, que ganham para mostrar certos produtos. O aval desses formadores de opinião tornou-se extremamente importante para os jovens que querem projetar uma determinada imagem. Por isso, tanto a moda adotada pelo grupo ao qual deseja pertencer, quanto o grupo em si, são importantes na formação desses valores consumistas.

**CE:** Também podemos dizer que, hoje, os pais – mais ausentes – tentam recompensar essa falta de tempo compartilhado com itens de consumo?

**MHM:** Sim, a [família](#) deveria ser o primeiro lugar de aprendizado do consumo consciente. É evidente que crianças e mesmo os adolescentes mais jovens não têm o autocontrole suficiente para frustrar seus desejos de consumo. Caberia aos adultos responsáveis da família discutir o que são as necessidades de sobrevivência e o que é supérfluo; propor o reaproveitamento de vários itens e a reciclagem de outros; apontar as consequências do consumismo para a sobrevivência humana no planeta; conversar sobre outros modos de se ter satisfação que não seja o consumo desenfreado. Mas os pais teriam, também, de ser educados dentro dessa perspectiva.

**CE:** Muitas manifestações culturais como o *funk* fazem ode à ostentação. Isso é reflexo de uma sociedade que valoriza a posse?

**MHM:** Não podemos nos esquecer das origens do *funk* carioca: as favelas do Rio de Janeiro. O *funk* ostentação, criado em São Paulo por volta de 2008, enfatiza, em suas letras, o consumismo, a conquista de bens materiais e a ambição de sair das favelas e conquistar seus objetivos de riqueza. Para essa parcela da população, em geral invisível, a única maneira de *ser* é por meio dos bens materiais. As ideias difundidas pelo *funk* ostentação foram abraçadas pela "nova classe média", que ascendeu economicamente a partir de 2005 e mudou significativamente seu padrão de consumo.

**CE:** Em contrapartida, temos uma série de serviços que já apostam em um consumo colaborativo, desde aluguel de roupas até serviços de caronas. Estamos começando a repensar nossa relação com o consumo e o desperdício?

**MHM:** Sim, estamos começando a pensar nossa relação com o consumo e desperdício, por isso a educação é tão importante: antes de satisfazer todas as nossas vontades, precisamos pensar nas consequências de nossas ações para o futuro do planeta e para as gerações futuras. Hoje, já temos o uso compartilhado de bicicletas. Não tardará a chegar o *uso compartilhado* de carros, principalmente os elétricos. Precisamos de políticas públicas que enfatizem a necessidade do consumo consciente, do reuso, da transformação de objetos em matéria-prima para outros objetos, do descarte apropriado de pilhas, baterias, aparelhos eletrônicos, lâmpadas fluorescentes, tintas, pneus, óleo, além de políticas que incentivassem o uso de energia solar e eólica não só em indústrias, mas também nas residências, com um desconto do IPTU, por exemplo.

**CE:** Como o professor pode trabalhar o tema do consumismo em sala de aula? Como educar para termos consumidores responsáveis?

**MHM:** O trabalho da escola é extremamente importante para a conscientização dos alunos e de suas famílias. Devemos lembrar que as questões éticas envolvem sempre a ação. Por isso, é necessário que toda a escola esteja envolvida no programa de consumo consciente: a economia da água com torneiras que fecham automaticamente; o reuso de água de chuva para a limpeza da escola; o uso de luz de presença que acendem e apagam a partir do movimento; o uso e reuso adequado de papel, de livros e de cadernos; a conservação das salas de aula; o descarte adequado do lixo orgânico e do lixo reciclável; sistema de devolução de uniformes que não servem mais e podem ser reaproveitados por outros alunos menores. Cada escola e professor precisa agir dentro da realidade de sua comunidade e sala de aula. A discussão com os alunos pode levantar muitas maneiras de reaproveitamento de materiais que sejam significativos para eles.

A mudança de hábitos exige a prática cotidiana das ações para que elas se transformem em novos hábitos mais adequados à sociedade contemporânea. Só o conhecimento teórico do que deve ser feito não é eficiente para que a ação se torne realidade. No caso do consumo, principalmente, em que precisamos dizer não para a satisfação de algumas de nossas vontades, temos de estar inspirados por princípios mais altos, como a nossa responsabilidade pelas gerações futuras. Temos de nos perguntar continuamente de que realmente precisamos para ter uma vida boa e digna, e lembrar que nenhum objeto exterior a nós vai nos trazer felicidade e um sentido de autorrealização.

PAIVA, Thais. "O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo". *Carta Educação*, São Paulo, 24 jan. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2koNMQc>>. Acesso em: 29 set. 2018.

## POR DENTRO DO TEXTO

### 1. Releia o título e o subtítulo:

4. a) O consumo sempre existiu em decorrência da necessidade de subsistir, sendo parte essencial para a manutenção da vida. O consumismo é um fenômeno econômico e social, uma ideologia que encoraja a compra de produtos e serviços em quantidade sempre maior do que a necessidade.

"O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo"  
Especialista fala sobre as relações entre juventude e consumo desenfreado

a) Aparece entre aspas porque é parte da fala da entrevistada. Ele foi elaborado usando o recurso de citação.

- a) Por que o título da entrevista aparece entre aspas? Como foi elaborado? *embora não haja referência direta à entrevistada, como o verbo de elocução e seu nome.*
- b) O que o subtítulo antecipa em relação à entrevista?  
*Antecipa o tema abordado na entrevista com a especialista.*
2. Releia o primeiro parágrafo da entrevista e responda:  
*Respostas pessoais.*
- a) Quais situações da sua vida promovem "prazer, sucesso, felicidade e alívio"?
- b) Você já sentiu essas sensações ao comprar algo? Explique.
3. No segundo parágrafo é feita a apresentação e a contextualização da entrevistada. Responda:
- a) Quem é a entrevistada? *A pesquisadora Maria Helena Pires Martins.*
- b) Por que ela foi convidada pela *Carta Educação* para tratar de consumismo?  
*Por que é autora do livro *O prazer das compras – o consumismo no mundo contemporâneo* (Ed. Moderna).*
- c) Do que seu livro trata? *Trata da importância do debate sobre consumismo com os jovens em fase escolar com base nos diferentes elementos do cotidiano deles, como o acesso a smartphones, moda e funk ostentação.*
- d) De quais temas e assuntos a entrevistada abordou? *Na entrevista, a especialista falou sobre a diferença entre necessidades reais e supérfluas, os reflexos do consumo desentreado e a relevância de formar cidadãos que sejam consumidores responsáveis.*
4. Durante a entrevista, a autora conceituou alguns termos. Responda:
- a) Qual é a diferença entre *consumo* e *consumismo*, segundo a autora?
- b) Como surgiu a ideologia do consumismo? Qual mecanismo foi criado pela indústria que desencadeou esse fenômeno social?  
*de "obsolescência programada", introdução planejada de aperfeiçoamentos nos produtos para que sejam substituídos pelos modelos mais novos.*
- c) Qual foi a consequência desse mecanismo das empresas vigente ainda no século XXI?  
*O consumidor descarta o produto que já tem por outro mais aperfeiçoado; dessa forma, alimenta o ciclo de*
- d) Você já tinha percebido esse mecanismo em relação aos eletroeletrônicos pessoais e de sua casa? Explique.  
*vontade e desejo daquilo que, realmente, não tem necessidade.*  
*Resposta pessoal.*
5. O principal aspecto tratado na entrevista é a relação dos jovens com o consumismo. Responda:
- a) Segundo a autora, o que leva os jovens ao consumismo?  
*Os jovens são muito suscetíveis aos apelos de consumo das mídias, tanto as mais tradicionais, quanto as difundidas pela internet que mostram propagandas de todos os tipos de produto.*
- b) Como é a influência dos blogueiros/vloggers em relação ao consumo dos jovens, segundo a entrevistada? Explique.
- c) Você costuma seguir esses influenciadores digitais? Eles influenciam ou já influenciaram suas escolhas de consumo? Comente.  
*Resposta pessoal.*
6. De acordo com a autora, qual deve ser o papel da família na educação para o consumo?  
*Segundo a autora, os adultos responsáveis da família precisariam também educar-se para o consumo consciente.*
7. Que relação a autora faz entre a ascensão do "funk ostentação" e os padrões de consumo atuais? Você concorda ou discorda dela? Explique.
8. No que consiste o consumo colaborativo? Você já tinha ouvido falar nessa forma de consumo? O que achou dessa ideia?  
*O consumo colaborativo consiste em compartilhar carros, bicicletas, espaços de trabalho e aparelhos eletrônicos. A segunda resposta é pessoal.*
9. Reproduza a tabela abaixo e preencha-a com as propostas apresentadas pela autora em relação ao consumo consciente nas escolas: *A resposta encontra-se no Manual.*

5. b) Os blogs/vlogs apresentam modos de vida considerados "desejáveis" e têm patrocínio para

anunciar certos produtos. A consequência disso é que o aval desses influenciadores digitais tem se tornado essencial para os jovens projetarem uma determinada imagem e adotarem a moda desse grupo do qual se identificam.

#### LINGUAGEM DO TEXTO

Água	
Energia elétrica	

Papel	
Descarte de lixo orgânico	
Descarte de lixo reciclável	
Uniformes	

7. Segundo a autora, o funk ostentação enfatiza, em suas letras, o consumismo, a

conquista de bens materiais e a ambição em conquistar seus objetivos de riqueza. Esses valores culturais disseminados nas músicas têm como consequência a ideia de que a pessoa só se torna "alguém" se consumir determinados produtos e marcas. A segunda resposta é pessoal.

## ANEXO F – COLEÇÃO 2 – 9º ANO



## PRÁTICA DE LEITURA

## Texto 1 – Crônica lírica

Você certamente já leu outras crônicas e deve ter percebido que, nesse gênero textual, o autor dialoga com os leitores, contando histórias do cotidiano, abordando o inusitado e o corriqueiro e favorecendo reflexões. De acordo com o crítico literário Antonio Candido, no texto *A vida ao-rés-do-chão*, “Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela [crônica] se ajusta à sensibilidade de todo o dia”.

1. Que relação você acha que há entre o tema do capítulo e a leitura de uma crônica? Comente.  
*Resposta pessoal.*
  2. Pelo título da crônica e o tema do capítulo, que reflexões e sensibilidades diárias você acredita que o texto pode favorecer? Explique.  
*Resposta pessoal.*
  3. Você ou alguém conhecido já sofreu preconceito pelo modo de se vestir? Caso se sinta confortável, compartilhe essa experiência com os colegas.  
*Resposta pessoal.*
- Agora, você e seus colegas vão ler a crônica lírica de Paulo Mendes Campos.

## O carioca e a roupa

[...] Deu-se comigo outro dia uma experiência engraçada: fui ao centro da cidade de blusa, coisa que me aconteceu várias vezes, mas só então acrescida de um pormenor que introduziu um caráter inédito à situação: levava debaixo do braço uma pasta de papéis, feita de *nylon*.

Sim, pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta. Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas.

Quando tomei um táxi, vi que o motorista torceu a cara, mas não percebi o que se passava, pois experimentei semelhante má vontade em outras circunstâncias. Reparei também certa estranheza do motorista quando lhe dei de gorjeta o troco, mas permaneci *opaco* ao fenômeno social que se realizava. Em um restaurante comum, sentei-me para almoçar. O garçom, que até então eu não vira mais gordo, tratou-me com uma intimidade surpreendente e, em vez de elogiar os pratos pelos quais eu indagava, entrou a diminuir: “aqui a *gororoba* é uma coisa só; serve para encher o *bandulho*”.

Não sou de raciocínio rápido mas, em súbita iluminação, percebi, com todo o prazer da novidade, que eu estava vestido de mensageiro: pasta e blusa. Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. Pois eu lhes conto. Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos *epítetos* de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar, garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura.

Entendi muitas outras coisas humildes: o mensageiro não tem direito a *réplica*; é barrado em elevadores de lotação ainda não atingida; posto a esperar sem oferecimento de cadeira; atendido com um máximo de lentidão; olhado de cima para baixo; batem-lhe com vigor no ombro para pedir passagem; ninguém lhe diz “obrigado” ou “por favor”; prestam-lhe informações em *relutância*; [...] os vendedores lhe dizem “não tem” com um *deleite sádico*.

Foi uma *incursão involuntária* à natureza de uma sociedade dividida em *castas*. Preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta. No fim da tarde, eu já procedia como um mensageiro, só me aproximando dos outros com precauções e humildade, recolhendo de meu rosto qualquer *veleidade* de um sorriso inútil, jamais correspondido. Dentro de mim uma vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. Porque o pior de tudo é que as pessoas não sorriam. O pior é que ninguém sorri para os mensageiros.

CAMPOS, Paulo Mendes. *Crônicas*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Para gostar de ler, v. 5).

**POR DENTRO DO TEXTO** realizações por um mensageiro são feitas por e-mail e aplicativos de mensagens. Como a vida ficou mais acelerada, até o antigo *office-boy* foi substituído pelo *motaboy*, porque algumas coisas não podem esperar o trânsito andar.

1. Como você leu no quadro **Conhecendo o autor**, Paulo Mendes Campos é um conceituado cronista brasileiro. Responda: **Respostas pessoais.**

- Em sua opinião, qual público ele espera atingir com seus textos?
- O que, em sua opinião, torna a crônica um gênero atraente para seu público? Comente.

2. Esse texto foi escrito há algum tempo, na década de 1980. Responda:

- Estar “vestido de mensageiro” corresponde a que profissão hoje? Se considerar necessário, pesquise na internet. *Essa profissão corresponde à profissão de office-boy, boy (há também a forma aportuguesada “bói”) ou contínuo. Hoje, normalmente, quem realiza as funções do mensageiro é o motaboy.*
- Por que não existe mais essa profissão? Explique. Se for o caso, pesquise na internet.

3. Segundo o texto, o motorista do táxi “torceu a cara” ao narrador da história.

**Respostas pessoais.**

- Em sua opinião, ele teria razão para fazer isso?
- Você acredita que uma situação como essa aconteceria hoje se a pessoa estivesse vestida dessa forma? Explique.

4. O garçom não destratou o “mensageiro”. Entretanto, o narrador sentiu que o tratamento a ele oferecido era inadequado.

- O que teria sido desagradável no episódio com o garçom?

*O narrador não gostou da inesperada intimidade do garçom, bem como das palavras desagradáveis que ele utilizou para se referir à comida, como “gororoba” e “bandulho”.*

- Isso pode ser considerado preconceito? Explique.

*Resposta possível: Preconceito significa decidir antecipadamente como alguém é, sem tentar conhecê-lo antes. O garçom supôs que ele fosse mensageiro e começou a tratá-lo como tal, então foi preconceito.*

5. Releia o trecho a seguir:

*b) Resposta possível: É a forma como o mensageiro é tratado por aqueles que estão na mesma linha de “invisibilidade social” que ele, como “amigo”, “chapa”, “garotão”. Essas formas não são afetivas, mas, sim, voz de comando, uma hierarquia entre aqueles que não têm nenhum poder.*

[...] Um mensageiro é, antes de tudo, um triste. Tratado com familiaridade agressiva pelos epítetos de “amigo”, “chapa” e “garotão”, o que há de afetivo nestes nomes é apenas um disfarce, pois atrás deles o tom de voz é de comando. “Quer deixar o papai trabalhar, garotão”, disse-me o faxineiro de um banco, cutucando-me os pés com a ponta da vassoura. Entendi muitas outras coisas humildes [...].

- “Entendi muitas outras coisas humildes”, afirma o narrador. De acordo com o texto, quais são elas? *Foram as situações descritas pelo narrador no quarto parágrafo, como não ter direito a réplica; ser barrado em elevadores; esperar sem que uma cadeira seja oferecida; ser atendido com lentidão; ser olhado de cima para baixo etc.*
- O que significa essa familiaridade agressiva de que o autor fala no texto? \_\_\_\_\_

6. Releia mais um trecho da crônica e responda às questões:

Ao longo da tarde, fui compreendendo que, até hoje, não tinha a menor ideia do que é ser um mensageiro. **Pois eu lhes conto.**

- Ao escrever a oração destacada, o autor se refere a quem? *Refere-se ao leitor.*

- b) Por que ele faz essa referência? *A intenção é aproximar-se mais do leitor, como em uma conversa informal.*
7. Você acha que hoje as pessoas sofrem as mesmas discriminações por vestir roupas ou uniformes de profissões desprestigiadas socialmente? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
8. Leia a primeira estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade a seguir:

### A flor e a náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.  
Devo seguir até o enjoo?  
Posso, sem armas, revoltar-me? [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. "A flor e a náusea". In: \_\_\_\_\_. *A rosa do povo*.  
Rio de Janeiro: Record, 2003.

- a) *No trecho em que afirma ter, de forma involuntária, adentrado na classe dos mensageiros e cita o verso "Preso à minha classe e a algumas roupas, dizia o poeta, vou de branco pela rua cinzenta".*
- a) Em qual trecho da crônica Paulo Mendes Campos faz referência explícita a esses versos?
- b) Explique a relação de sentido desses versos com o trecho da crônica:

[...] Dentro de mim *uma* vontade de sofrer. Por todos os mensageiros do mundo, meus irmãos. Por todos os meus irmãos para os quais a humilhação de cada dia é certa como a própria morte. [...]

*Resposta possível: O narrador-personagem da crônica incorporou o sentimento de classe do mensageiro, que continua sua jornada de forma humilde, sem se revoltar e sem armas, e a dor de sua invisibilidade social.*