



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

**ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS**

**A INTERTEXTUALIDADE NAS SEÇÕES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS**

**FORTALEZA**

**2018**

ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS

A INTERTEXTUALIDADE NAS SEÇÕES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Linguística da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e  
Estratégias de Textualização

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

FORTALEZA

2018

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

---

M825i    Morais, Adriana Negreiros de Almeida.  
          A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos / Adriana Negreiros de Almeida Morais. –  
          2018.  
          173 f. : il. color.

          Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
          Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

          Orientação: Prof. Dr. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

          1. Intertextualidade. 2. Livros didáticos. 3. Leitura. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 410

---

ADRIANA NEGREIROS DE ALMEIDA MORAIS

A INTERTEXTUALIDADE NAS SEÇÕES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Linguística da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de mestre em Linguística.  
Área de concentração: Linguística.  
Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e  
Estratégias de Textualização

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

Aprovada em: 22/02/2018.

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> Abniza Pontes de Barros Leal  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

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; por estarem sempre presentes; ao meu querido esposo, Ernande Eugenio, por acreditar em mim; aos meus amados irmãos, Rosana, Cleonilda, José Clodes, Alessandra e Andréa, por serem os melhores amigos do mundo; e a minha querida 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 Mestrado.

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 estarem ao meu lado sempre!

Ao meu esposo Ernande Eugenio, por ser tão importante na minha vida. Agradeço o amor, o carinho, a amizade e o apoio depositados, além da companhia por todos esses anos; melhor convívio, não poderia encontrar.

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 meus melhores amigos (seus corações estão comigo e o meu com vocês).

Aos meus sobrinhos, Netinho, Luana, Nicole, Maria Eduarda e Maria Sofia, por me proporcionarem tantos 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, e que me fazem buscar, 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 de mãe acadêmica, pelo amor, amizade, paciência, apoio e dedicação, mesmo em momentos de correria, pelas suas correções e pelos incentivos dados. É a senhora, professora, a responsável por eu estar aqui, hoje, realizando o meu sonho de me tornar mestre 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, 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 da dissertação e nos Seminários de Pesquisa.

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.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial, ao Eduardo Xavier, pelo zelo, pela presteza e pelo carinho com que trata a todos.

Aos meus amigos que se fizeram presentes com suas palavras confortantes de apoio e de incentivo para a realização e o sucesso deste trabalho.

A todos os colegas da turma de Mestrado em Linguística de 2016, 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. Com todos, queridos familiares e amigos, divido a alegria desta experiência.

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (Bakhtin)

## RESUMO

A leitura, sob uma concepção sociocognitivo-interacional da língua, exige dos leitores recorrências a conhecimentos previamente adquiridos para ser, de fato, processada. Dada a importância desse processo, os livros didáticos representam um suporte de grande relevância no que diz respeito ao status da intertextualidade, que se constitui em um mecanismo importante para a construção dos sentidos dos textos. Esta pesquisa tem 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, seguimos a perspectiva teórica da Linguística Textual, que discute os pressupostos da intertextualidade, fator relevante para a compreensão e produção dos mais diversos gêneros discursivos. Nesse âmbito, os dados gerais que compõem esta pesquisa foram analisados à luz das concepções teóricas de Piègay-Gros (1996), Bazerman (2006), Koch; Bentes e Cavalcante (2008), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2011), Kleiman (1999) acerca do conceito e das tipificações de intertextualidade. Também nos guiamos pelas orientações dos PCN (1998), para a análise do *corpus*, que se compõe de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, selecionadas no manual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Cada coleção é composta por três livros, um para cada série que compõe o Ensino Médio. Nesses livros destacamos e analisamos 30 atividades de análise linguística que tratam da intertextualidade nas seções de leitura. Para a análise das atividades, utilizamos as categorias de análise apresentadas por Piègay-Gros (2010), alusão, referência e citação, cujas tipificações abordam a forma com que a intertextualidade pode se manifestar, por copresença, marcas semelhantes às da abordagem apontadas por Genette (2010), com a qual nos identificamos. Constatamos, por meio da análise, que há manuais didáticos que abordam o fenômeno sob uma perspectiva predominantemente ligada ao ensino da leitura e não da gramática, como julgava, ou seja, as atividades de interpretação de texto, retiradas das seções de leitura, são compostas por questões cujo objetivo é problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem-no e atentarem para aspectos primordiais à sua compreensão. Dessa forma, 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.

**Palavras-chave:** Intertextualidade. Livros didáticos. Leitura. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

Reading, under a socio-cognitive-interactional conception of language, requires readers to have recourse to previously acquired knowledge to be, in fact, processed. Given the importance of this process, the textbooks represent a very important support regarding the status of intertextuality, which constitutes an important mechanism for the construction of the meanings of texts. This research aims to analyze the intertextuality present in the activities of the reading sections of the Portuguese Language High School textbooks, considering the approach that is present in these books. For this, we follow the theoretical perspective of Textual Linguistics, which discusses the presuppositions of intertextuality, a relevant factor for the comprehension and production of the most diverse discursive genres. In this context, the general data that compose this research were analyzed in the light of the theoretical conceptions of Piègay-Gros (1996), Bazerman (2006), Koch; Bentes and Cavalcante (2008), Koch and Elias (2014), Cavalcante (2011), Kleiman (1999) on the concept and typifications of intertextuality. We are also guided by the guidelines of the PCN (1998), for the analysis of the corpus, which is composed of three collections of Portuguese language textbooks, selected in the Manual of the National Textbook Program (MNTP). Each collection is composed of three books, one for each series that composes high school. In these books we highlight and analyze 30 activities of linguistic analysis that deal with intertextuality in the reading sections. For the analysis of activities, we use the categories of analysis presented by Piègay-Gros (2010), allusion, reference and citation, whose typologies address the way in which the intertextuality can manifest, by co-presence, similar marks to the approach pointed out by Genette (2010), with whom we identify. We find, through the analysis, that there are didactic manuals that approach the phenomenon, from a perspective that is predominantly linked to the teaching of reading and not grammar, as I thought, that is, text interpretation activities taken from the reading sections are composed of questions whose objective is to problematize the text read, helping the students to take it back and look for aspects that are primordial to their comprehension. Thus, the work with intertextuality from the activities taken from textbooks proves the need for students to work with reading in an integrated way to the different sources of knowledge, going beyond the limits imposed by the text.

**Keywords:** Intertextuality. Didactic books. Reading. Language portuguese.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tirinha de <i>Chico Bacon</i> .....	46
Figura 2 - Cartum <i>Um passarinho nada prático</i> .....	48
Figura 3 - Duas versões do filme <i>Onze homens e um segredo</i> .....	51
Figura 4 - Tirinha do <i>Bob Thaves</i> .....	52
Figura 5 - Charge da Folha de São Paulo .....	57
Figura 6 - Proposta de Piègay-Gros (2010) .....	58
Figura 7 - Cartum <i>Vida de passarinho</i> .....	60
Figura 8 - Charge .....	62
Figura 9 - COLEÇÃO1 _A1 .....	85
Figura 10 - COLEÇÃO1 _A2 .....	87
Figura 11 - COLEÇÃO1 _A3 .....	89
Figura 12 - COLEÇÃO1 _B5 .....	91
Figura 13 - COLEÇÃO1 _B5 .....	92
Figura 14 - COLEÇÃO1 _B6 .....	93
Figura 15 - COLEÇÃO1 _B7 .....	95
Figura 16 - COLEÇÃO1 _C9 .....	97
Figura 17 - COLEÇÃO1 _C9 .....	98
Figura 18 - COLEÇÃO1 _A4 .....	101
Figura 19 - COLEÇÃO1 _A4 .....	102
Figura 20 - COLEÇÃO1 _B8 .....	104
Figura 21 - COLEÇÃO1 _C11 .....	106
Figura 22 - COLEÇÃO2 _A12 .....	110
Figura 23 - COLEÇÃO2 _A13 .....	111
Figura 24 - COLEÇÃO2 _A14 .....	113
Figura 25 - COLEÇÃO2 _B16 .....	115
Figura 26 - COLEÇÃO2 _C20 .....	116
Figura 27 - COLEÇÃO2 _A15 .....	118
Figura 28 - COLEÇÃO2 _B19 .....	120
Figura 29 - COLEÇÃO2 _C22 .....	121
Figura 30 - COLEÇÃO3 _A23 .....	125
Figura 31 - COLEÇÃO3 _B26 .....	126
Figura 32 - COLEÇÃO3 _C28 .....	128
Figura 33 - COLEÇÃO3 _A25 .....	130
Figura 34 - COLEÇÃO3 _B27 .....	132
Figura 35 - COLEÇÃO3 _C30 .....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de relações intertextuais .....	59
Quadro 2 – Codificação do <i>corpus</i> .....	68
Quadro 3 – Quadro modelo/Resultados da Pesquisa.....	69
Quadro 4 – Síntese dos resultados da Pesquisa .....	79
Quadro 5 – Coleção 1 (Referência e alusão) .....	82
Quadro 6 – Coleção 1 (Citação) .....	100
Quadro 7 – Coleção 2 (Referência e alusão) .....	109
Quadro 8 – Coleção 2 (Citação) .....	117
Quadro 9 – Coleção 3 (Referência e alusão) .....	124
Quadro 10 – Coleção 3 (Citação) .....	129

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 ABORDAGENS DE LEITURA</b> .....	25
2.1 Leitura: motivação, objetivos e estratégias .....	34
2.2 A leitura nos livros didáticos.....	37
<b>3 INTERTEXTUALIDADE</b> .....	42
3.1 Concepções de intertextualidade .....	45
3.2 Tipos de intertextualidade.....	50
3.3 A intertextualidade segundo Piègay-Gros ([1996] 2010).....	58
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	63
4.1 Tipos de pesquisa .....	64
4.2 Apresentação do <i>corpus</i> .....	66
4.3 Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	70
4.4 Procedimento de análise de dados .....	73
<b>5 A INTERTEXTUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	75
5.1 Categorias de análise: referência, alusão e citação .....	77
5.2 Atividades das seções de leitura: como os livros didáticos tratam o fenômeno da intertextualidade .....	78
5.2.1 Análise da coleção <i>Língua portuguesa: linguagem e interação</i> .....	80
5.2.1.1 Coleção 1 – Referência e alusão .....	82
5.2.1.2 Coleção 1 – Citação .....	99
5.2.2 Análise da coleção <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i> .....	107
5.2.2.1 Coleção 2 – Referência e alusão .....	109
5.2.2.2 Coleção 2 – Citação .....	117
5.2.3 Análise da coleção <i>Português: ser protagonista</i> .....	122
5.2.3.1 Coleção 3 – Referência e alusão .....	123
5.2.3.2 Coleção 3 – Citação .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>ANEXO A - COLEÇÃO 1</b> .....	147
<b>ANEXO B - COLEÇÃO 2</b> .....	159
<b>ANEXO C – COLEÇÃO 3</b> .....	167

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos e as reflexões sobre a intertextualidade nos gêneros discursivos vêm se ampliando, consideravelmente, na Linguística Textual. Como exemplos dessa realidade, temos os trabalhos de Piégay-Gros (2010); Marcuschi (2002); Bazerman (2007); Koch (1993, 2002, 2008); Koch e Travaglia (1989); Koch, Bentes e Cavalcante (2008); Koch e Elias (2014); Cavalcante (2009, 2006, 2011) e Fiorin (2006), os quais têm expandido o conhecimento sobre esse assunto para além da teoria.

Apesar disso, as pesquisas dessa temática ainda podem ser exploradas, sobretudo, na sala de aula, haja vista que os docentes e o próprio livro didático parecem, ainda, à margem 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 sempre em diálogo 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 importância da leitura nas nossas vidas e a necessidade de se cultivar o hábito de ler desde a infância, bem como o papel da escola na formação de leitores competentes, são questões discutidas de forma frequente entre os profissionais da Língua Portuguesa. No mundo em que vivemos, são diversas as situações que requerem, cada vez mais, indivíduos com habilidades em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura redacional, haja vista que ainda hoje não existe uma maneira mais eficiente de se construir conhecimentos, senão pela imprescindível prática da leitura.

A leitura, sob uma concepção sociocognitivo-interacional, exige dos leitores conhecimentos previamente adquiridos para ser, de fato, processada. Dada à importância desse processo, os livros didáticos representam um suporte de grande relevância para o desenvolvimento dessa habilidade, e a intertextualidade constitui-se em um mecanismo valioso para a construção dos sentidos dos textos, pois contribui para que o aluno adquira domínio tanto da leitura quanto da escrita.

Dessa forma, o docente deve utilizar-se de textos variados, inclusive e, principalmente, os que figuram nos livros didáticos, de forma a favorecer o aprendizado dos alunos, no que diz respeito às suas habilidades leitoras, nos mais diversos aspectos inerentes à língua portuguesa. Assim, o trabalho do docente em sala de aula poderá contribuir significativamente para o aprendizado e a percepção do aluno no que diz respeito à identificação dos intertextos e a sua utilização para a construção dos sentidos dos textos.

Defendo que a intertextualidade possui grande influência no processo de produção e de compreensão de textos, o que pode trazer consequências favoráveis para o trabalho pedagógico com o texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1989). 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. 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, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer a área da Linguística Textual, quanto às propostas de investigação e às suas concepções teóricas. Nesse cenário, 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, também, por ocasião da oportunidade de participar do programa Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2012-2014), como bolsista da disciplina de Linguística Textual, sob a orientação da Professora Doutora Maria Margarete Fernandes de Sousa. Na ocasião, houve a oportunidade de participar ativamente das aulas da referida disciplina, junto à professora titular, e apresentar trabalhos relacionados ao tema em encontros acadêmicos, como a exposição oral intitulada “O auxílio do blog para o ensino de conteúdos da disciplina de Linguística de Texto”.

Como bolsista, tive os meus primeiros contatos com diversos teóricos que estudam o fenômeno da intertextualidade, como Cavalcante (2011); Fiorin (2006); e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), de forma mais aprofundada, o que me possibilitou entender a grande 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, notei 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, o que se dá, em geral, pela presença de intertextos.

Como docente, pude observar que os livros didáticos de Língua Portuguesa, embora possuam muitos textos de variados gêneros discursivos, e muitas atividades responsáveis pelo trabalho com esses textos, de acordo com as sugestões dos PCN (2000), não exploram e nem trabalham de forma produtiva com a intertextualidade, principalmente quando recorrem a textos, 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. 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 constrói-se a partir de outros discursos, de acordo com a intenção comunicativa do autor (MAINGUENEAU, 1998).

Por fim, a quarta motivação refere-se 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 satisfatória, indo além dos limites impostos pelos textos, através da ativação dos seus conhecimentos prévios, relacionados às situações reais de comunicação, muitas vezes implícitas ao contexto histórico-social dos discentes. Some-se a isso, a importância do livro didático dentro da sala de aula, que, muitas vezes, constitui-se em único 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, demonstrar como essas relações são construídas no texto. Assim sendo, se o professor puder contar com um material adequado, sua prática será facilitada e, certamente, o aprendizado alcançado com maior êxito (LEMOS, 2016).

A definição do tema veio, enfim, em outubro de 2014, quando pude atuar como professora, efetivamente, e observei que o estudo da intertextualidade ainda é pouco visível nos livros didáticos. A ênfase, ainda, recai no estudo de textos de diferentes gêneros discursivos, sem menção a estratégias de construção dos sentidos do texto, como a intertextualidade, por exemplo.

Nos dois anos seguintes (2015-2016), como aluna do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 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 ora apresento.

Minhas experiências como aluna do Curso de Letras, como bolsista PIBID, como aluna do curso de Especialização em Língua Portuguesa e minha prática docente me levaram a optar pelo estudo da intertextualidade nas seções de leitura nos livros didáticos, pois esse

fenômeno apresenta grande importância na construção de sentidos do texto e pode ser considerado como elemento constituinte e constitutivo do processo de leitura (KOCH, 2002).

Tendo feito um levantamento sobre o estudo da intertextualidade presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, verifiquei que ainda há poucas contribuições na área, ainda que importantes trabalhos tenham sido realizados sobre o estudo da intertextualidade em diferentes gêneros discursivos. Frente a esta realidade, cabe abordar alguns recentes trabalhos científicos que tratam dessa temática.

No tocante à intertextualidade nos livros didáticos, vale a pena destacar a pesquisa de Sampaio (2013), intitulada *O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura*, cujo enfoque é 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). O estudo evidencia uma análise crítica de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, utilizado em uma escola pública do Estado de São Paulo.

O estudo organizado por Sampaio (2013) me permitiu formular questionamentos sobre a maneira como a intertextualidade aparece nas seções de leitura dos livros didáticos, contribuindo para esta pesquisa. A autora evidencia os usos da teoria da intertextualidade no citado material didático, para a formação do leitor. Para ela, 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, 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 investigação de Sampaio (2013) possui relevância para a minha pesquisa, visto que trabalha com a teoria da intertextualidade, para a elaboração das sequências didáticas (conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa) sobre leitura nos livros didáticos e para descrever as contribuições da teoria da intertextualidade para o ensino e aprendizagem da leitura de textos. A pesquisa pauta-se em vários teóricos, como Bakhtin (2003) e Kristeva (1969), que também serão citados na revisão bibliográfica do meu trabalho. A autora faz 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*.

Diferentemente da proposta de Sampaio (2013), que se deteve na identificação e na análise dos usos da teoria da intertextualidade nos modos de ensino e aprendizagem da leitura,

propostos pelo Livro Didático da Educação Fundamental (Ensino Fundamental II, 6º ano), me preocupei com a forma como a intertextualidade é explorada em questões de compreensão leitora pelo livro didático.

No trabalho *A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião*, Santos (2013) faz uma análise, partindo do princípio dialógico de Bakhtin, da importância da intertextualidade *stricto sensu* na construção argumentativa do artigo de opinião. Segundo a autora, o resgate do intertexto é condição fundamental para a construção dos sentidos desse gênero, particularmente no que tange aos seus propósitos discursivos.

A partir da análise de dois artigos de opinião, a autora conseguiu identificar que os autores dos artigos utilizados recorrem ao intertexto com o intuito de refutá-lo ou aceitá-lo como semelhante ao seu ponto de vista, o que permitiu apontar que nos dois casos estudados, existiu o propósito argumentativo de convencer o leitor a aderir à ideia defendida nos respectivos artigos de opinião. A autora chegou ainda à conclusão de que o artigo de opinião é permeado de outras vozes, além da voz do autor, apontando a necessidade de se considerar essa relação dialógica no processo de produção e recepção do texto.

A pesquisa de Santos (2013) foi importante para o meu trabalho, à medida que mostra a relevância do trabalho com a intertextualidade como recurso linguístico, usada numa perspectiva funcional, a partir da qual se busca realizar os propósitos comunicativos do autor. Esse trabalho contribuiu, no caso da minha pesquisa, para a identificação dos propósitos das questões investigadas retiradas das seções de leitura dos livros didáticos analisados neste trabalho.

Dando continuidade aos estudos e a necessidade de aprofundamento, Cavalcante (2009), em seu trabalho *O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva*, nos dá mais uma contribuição para que seja feita uma reflexão sobre o estudo da intertextualidade, por meio da análise e da descrição deste fenômeno de acordo com fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Cognitiva. Nessa pesquisa, a intertextualidade é estudada sob uma perspectiva cognitiva e é tomada como uma estratégia argumentativa, essencialmente, envolvida na experiência humana de construção de sentido.

Segundo a autora, a intertextualidade é um fenômeno recursivo na linguagem humana que se manifesta quando, no processo de produção e compreensão de um texto alvo, os seres humanos identificam características de um texto fonte ou de uma rede de significados reconhecida, ou seja, previamente estabelecida e compartilhada. Os textos selecionados para análise caracterizaram-se como representativos de três situações interacionais e gêneros

discursivos diferentes, devido a sua ampla circulação na sociedade brasileira contemporânea e pelo fato de cumprirem objetivos sociocomunicativos diferentes.

Das conclusões que subjazem 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. Esse trabalho trouxe contribuição para a minha pesquisa, pois, nas análises, o texto foi compreendido como um artefato simbólico criado pelo homem para se comunicar cooperativamente, no qual é pressuposto uma estreita relação com a construção e o uso de outros artefatos simbólicos já existentes. Ou seja, os textos com os quais interagimos indiciam uma recontextualização de textos já existentes. Essa percepção é relevante para a análise das atividades retiradas dos livros didáticos, visto que a leitura dos textos, a partir de seus propósitos comunicativos, interfere positivamente na resolução e na compreensão das questões.

Outro trabalho relevante para a área é a dissertação de Lemos (2016), em que a autora analisa como os livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades sobre os elementos dêiticos pronominais, consideram as circunstâncias: social, cognitiva e discursiva, que se relacionam com os processos dêiticos da linguagem e mostram se as atividades sobre os elementos dêiticos pronominais colaboram para a compreensão adequada dos mecanismos de referência dêitica. A análise mostrou que alguns livros didáticos do Ensino Médio adotam um tratamento predominantemente gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêiticas e tangenciam as funções enunciativas, que compõem a essência desses mecanismos. Dessa forma, foi atribuído ao ensino de Língua Portuguesa, apresentado pelo livro didático do Ensino Médio, um caráter essencialmente normativo da língua, privilegiando esse aspecto em detrimento do caráter funcional da linguagem.

Da pesquisa de Lemos (2016), tivemos como contribuição, entre outras relacionadas ao livro didático, o modelo do processo de codificação dos exemplares das atividades analisadas e das séries dos volumes de cada coleção, e o modelo do quadro utilizado para colocar os resultados da nossa pesquisa. Apesar de não trabalhar com a intertextualidade, a autora realiza o seu estudo tendo como foco o ensino da Língua Portuguesa, apresentado pelo livro didático do Ensino Médio, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que é de grande importância para a minha pesquisa.

Outra pesquisa também pertinente ao contexto que me interessa tem 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, 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. Os autores consideraram que os movimentos discursivos, bem como a escolha por utilizar um determinado texto fonte e não outro, explicitam escolhas pedagógicas específicas e modos de representar o tema saúde e ambiente.

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, na 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.

Os resultados desse trabalho trouxeram contribuição à minha pesquisa, pois os autores olharam para o livro didático por outro ângulo, ou seja, buscaram explorar os textos que contivessem tanto expressões relacionadas com o tema saúde quanto com o tema ambiente, a fim de localizar o modo pelo qual este discurso se constitui no livro didático, tendo como foco o estudo da intertextualidade nos livros didáticos.

É importante citar, também, a pesquisa de Cavalcante e Brito (2011), intitulada *Intertextualidade, heterogeneidades e referência*. 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. Temos, na pesquisa, um tópico para explanação acerca das intertextualidades por copresença e os processos referenciais, o que inclui a citação, a referência e a alusão, categorias de análise da minha pesquisa.

Este trabalho tem relevância para a minha pesquisa a partir do momento em que esta é desenvolvida na mesma perspectiva linguística, na qual a intertextualidade é trabalhada numa noção estrita, ou seja, “quando um fragmento de texto está inserido em outro, anteriormente produzido, que faz parte de uma memória social de uma coletividade ou de uma memória discursiva dos interlocutores” (CAVALCANTE; BRITO, 2011, p. 18).

Forte (2013), em sua pesquisa *Funções textual-discursivas de processos intertextuais*, teve como objetivo principal, a identificação e a análise das funções textual-discursivas para os processos intertextuais por copresença: citação, referência e alusão. A autora refletiu sobre as funções textual-discursivas encontradas em diversos gêneros, caracterizados como verbais

e verbo-visuais, retirados da internet, de um modo geral, e da rede social *Facebook*, destacando a importância do fenômeno intertextual no processo de elaboração e de compreensão dos sentidos de um texto.

Como perspectiva teórica, Forte seguiu Piègay-Gros (2010), que atualizou as categorias de Genette (2010), acrescentando a referência intertextual aos processos por copresença. A autora optou por trabalhar apenas com três tipos da classificação de Piègay-Gros (2010): citação, referência e alusão. Como resultado, a pesquisadora mostrou que as funções textual-discursivas coabitam e que o gênero textual parece determinar essas funções e que, conseqüentemente, uma abordagem funcional-discursiva para a análise da intertextualidade presente nos textos deve considerar não apenas o intertexto em si, mas o conjunto de elementos contextuais que o constituem, uma vez que a própria noção de texto que concebemos inclui os contextos a ele relacionados.

Esse trabalho deu grande contribuição para a minha pesquisa, pois também fiz a análise das atividades presentes nas seções de leitura a partir das concepções teóricas de Piègay-Gros (2010), considerando as formas com que a intertextualidade pode se manifestar (por copresença: citação, referência, plágio e alusão; ou por derivação: paródia, travestimento burlesco e pastiche). De todas as categorias, optei, também, essencialmente, nas relações intertextuais por copresença, citação, referência e alusão, como fez Forte (2013).

Outro trabalho feito à luz da teoria de Piègay-Gros (2010) que trouxe contribuições para o meu trabalho foi *Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais*, de Faria (2014). A autora buscou investigar aspectos ainda não presentes nas propostas classificatórias de Genette (2010), Piègay-Gros (1996) e Sant'Anna (2003) em textos literários e também em trabalhos mais recentes, como o de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), particularmente sobre variados gêneros textuais, com o propósito de contribuir com as pesquisas intertextuais, destacando, dessa forma, a importância desse fenômeno na construção dos sentidos de um texto.

Faria (2014) analisou um exemplário, formado por textos verbo-visuais publicados na internet, como charges, tirinhas e cartuns, nos quais buscou investigar como as relações intertextuais se manifestam nesses textos, que se inscrevem na circulação de textos informativos e que recuperam notícias veiculadas na mídia. A análise permitiu constatar que as manifestações da intertextualidade por copresença, explícitas e implícitas, como citação e alusão, mostram que são importantes estratégias, isoladas ou simultaneamente, para a construção de paródias e de parafraseamentos.

A pesquisa de Faria (2014) contribuiu na compreensão, a partir de suas análises, de que a citação e a alusão são importantes recursos intertextuais, para a construção dos sentidos dos textos utilizados na resolução das atividades retiradas das seções de leitura dos livros didáticos. E que a importância desses recursos pode se tornar ainda mais identificável quando utilizados simultaneamente, como é o caso da alusão e da referência, que frequentemente aparecem de forma simultânea nos gêneros discursivos com distintos propósitos comunicativos.

Por fim, interessou-me pesquisar sobre o estudo da intertextualidade e o ensino de Língua Portuguesa, para qual escolhemos como uma das fontes de leitura o trabalho *A intertextualidade e o ensino de Língua Portuguesa*, de Barcellos (2008). A autora considera o texto como o elemento básico com que devemos trabalhar no processo de ensino de qualquer disciplina. O objeto dessa pesquisa, a intertextualidade, serviu para ilustrar a importância do conhecimento de mundo e como esse fator interfere no nível de compreensão do texto. Embora o aluno-leitor não identifique o intertexto, vai conseguir entendê-lo a partir dos seus conhecimentos prévios. E, ao relacionar um texto com outro, compreenderá o texto lido na sua profundidade. Como consequência, será capaz de refletir sobre o recurso adotado pelo autor para quando for compor textos.

Dessa forma, na aula de Língua Portuguesa, o aluno compreenderá que a intertextualidade é uma das principais estratégias utilizadas para a construção de um texto. A pesquisa é resultado do estudo do fenômeno da intertextualidade e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, o que a torna bastante relevante como material de estudo para a construção da nossa pesquisa.

As referências citadas, embora abordem a intertextualidade, não contemplam o estudo da intertextualidade nas atividades das seções de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados no Ensino Médio, bem como a identificação dos tipos de intertextualidade para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte e o uso que se faz desses recursos na construção dos sentidos, tarefa que realizei e que considero que complementa as pesquisas já realizadas, ora apresentadas, as quais foram singulares as contribuições desses estudiosos no que se refere ao estudo da intertextualidade.

Dessa forma, registro avanço no estudo da intertextualidade, que suscita muitas possibilidades de investigação, com destaque no enfoque da Linguística de Texto.

Este estudo faz-se importante à medida que se propõe a divulgar como a intertextualidade está sendo, e se está sendo, inserida e trabalhada nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Além disso, mostro, também, 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 não verbais.

Reforço que o estudo da intertextualidade presente em questões de compreensão leitora no livro didático é de grande importância, uma vez que traz, para o leitor, um enriquecimento da leitura, produção e construção de sentido dos textos. Sua importância é inquestionável para a leitura e a produção de sentidos, pois, através do conhecimento construído a partir das vivências e da possibilidade de retomada a diferentes textos durante as leituras, nos tornamos capazes de construir e descobrir os sentidos almejados pelos autores dos mais diversos textos.

O fenômeno da intertextualidade está presente nos diversos gêneros discursivos, implícita ou explicitamente, e pressupõe um conhecimento amplo por parte do leitor, visto que implica a identificação e reconhecimento de remissões às obras ou a fragmentos identificáveis de variados textos. Esse diálogo entre textos pode se manifestar de diferentes maneiras, e poderá ser encontrado em canções, em histórias em quadrinhos, em poemas, entre outros. Dessa forma, os livros didáticos servem como um importante suporte para a aparição desse fator de coerência.

É necessário salientar que esta pesquisa pretende dar suporte aos docentes para que tenham a possibilidade de conhecer a temática e, com isso, sintam-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 próprios livros didáticos.

Para estudar o objeto desta pesquisa, tenho como objetivo geral analisar a intertextualidade presente em atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visando, também, analisar os conceitos relacionados ao tema em estudo e o modo como aparecem neste material didático, considerando a abordagem sociocognitivo-interacional da Linguística de Texto, bem como, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que julgam a competência leitora um critério importante nas aulas de língua Portuguesa.

Partindo desse objetivo geral, apresento os objetivos específicos:

- i. Analisar a forma como a intertextualidade é tratada nos livros didáticos selecionados.

ii. Observar se a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto à abordagem sociocognitivo-interacional da intertextualidade, está contemplada nos livros didáticos analisados;

iii. Identificar os três tipos de intertextualidade por copresença encontrados das atividades das seções de leitura dos livros didáticos: a citação, a referência e a alusão.

iv. Analisar a função dos tipos de intertextos presentes na construção dos sentidos dos textos das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Em consonância com os objetivos, levantei a seguinte hipótese básica, a qual norteou minha investigação: os livros didáticos, analisados em nossa pesquisa, abordam apenas de forma superficial o trabalho com a intertextualidade, nas atividades das seções de leitura, bem como, desconsideram as orientações dos PCN no tocante ao ensino da leitura.

Essa hipótese básica me levou a hipóteses secundárias:

i. Os livros didáticos do Ensino Médio adotam um tratamento basicamente normativo no tocante ao trabalho com a intertextualidade nas atividades de compreensão leitora.

ii. As abordagens teóricas mencionadas pelos PCN não estão contempladas nos livros didáticos analisados.

iii. A abordagem teórico-metodológica abordada nas atividades de compreensão leitora permite que seja possível analisar a referência do autor a outras obras e/ou fragmentos identificáveis de vários outros textos de linguagem verbal ou não verbal, tornando possível, portanto, a identificação dos tipos de intertextualidade por copresença, a citação, a referência e a alusão, encontrados nos textos presentes nas atividades das seções de leitura.

iv. As atividades de compreensão leitora dos livros didáticos analisados não orientam sobre as funções sociais, cognitivas e discursivas da intertextualidade para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte.

Para comprovar os meus objetivos e testar as minhas hipóteses, elaborei os questionamentos que nortearam esta pesquisa, cuja questão central é: De que forma a intertextualidade é explorada nas atividades das seções de leitura do livro didático?

Essa questão central me levou as seguintes questões específicas:

i. De que forma a intertextualidade é tratada nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio?

ii. Como os pressupostos teóricos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ancoram a presença da intertextualidade nas seções de leitura L.D?

iii. Como a abordagem teórica de Piégay-Gros (2010) ancora os tipos de intertextualidade presentes nas seções de leitura dos livros didáticos para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte?

iv. De que forma, nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos, os intertextos utilizados podem contribuir para a construção dos sentidos dos textos?

A presente pesquisa é pautada sob a ótica da Linguística Textual, que guiou o trabalho através da percepção do conceito da intertextualidade, com foco na utilização/uso desse conceito nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, lidei com um suporte teórico que nos auxiliará no âmbito da investigação da análise crítica, como no caso das obras de Bakhtin (2003), Barthes (1984), Genette (2010), Piégay-Gros ([1996] 2010); Koch, Bentes e Cavalcante (2008) e Kristeva (1969).

Assim, minha pesquisa está organizada em 6 (seis) capítulos, além das Referências e dos Anexos. Vejamos:

No capítulo 1, *Introdução*, trato da relevância da pesquisa. Elenco alguns teóricos que me norteou e as suas concepções que embasaram a análise dos dados. Além disso, apresento os meus objetivos gerais e específicos, as questões de pesquisa e as hipóteses.

No capítulo 2, *Abordagens de leitura*, mostro as várias concepções teóricas acerca do termo leitura, além da importância do tratamento da leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

No capítulo 3, *Intertextualidade*, aponto, também, as várias concepções acerca do termo intertextualidade, os tipos de intertextualidade existente de acordo com a concepção dos teóricos, base de análise, como também a importância desse fenômeno para a leitura e compreensão de textos e, por fim, a intertextualidade segundo Piégay-Gros ([1996] 2010).

O capítulo 4, *Metodologia*, traz a explanação sobre o método de abordagem, os tipos de pesquisa utilizados, os passos metodológicos, a apresentação do *corpus* e os procedimentos de análise de dados das amostras com base no referencial teórico que nos subsidiou.

No capítulo 5, *Atividades das seções de leitura: como os livros didáticos tratam o fenômeno da intertextualidade*, fiz uma contextualização sobre a presença da intertextualidade nos livros didáticos, as categorias de análise: referência e alusão, e, também, a análise da intertextualidade presente em atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Por fim, chego ao capítulo 6, em que apresento as considerações finais desta pesquisa. Nesse ponto, discorro sobre a importância e os desafios encontrados no decorrer deste trabalho. Concluí apontando os resultados e os questionamentos que esta pesquisa me

mostrou, mas que, devido ao tempo e aos objetivos traçados, não pude me aprofundar, indicando, dessa forma, novos caminhos para a pesquisa sobre a intertextualidade nos livros didáticos.

## 2 ABORDAGENS DE LEITURA

Ler e compreender os sentidos do texto tem sido objeto de interesse de alunos, acadêmicos, pesquisadores e professores. Entender como se ensina ou como se aprende a ler vem sendo alvo muitas investigações e questionamentos, pois o ensino e o aprendizado de leitura são questões bastante complexas que perpassam por diferentes teorias e concepções. Logo, a complexidade da habilidade de ler pode dar a impressão de que “tal aptidão não se presta à compreensão objetiva ou simplista; de que as relações entre a pesquisa sobre a leitura e o ensino da competência não explicam o processo em seu todo” (TAVARES; BECHER; FRANCO, 2011, p. 6-7).

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 leitores eficientes, são questões discutidas de forma frequente entre os mais diversos profissionais que adotam a Língua Portuguesa como objeto de trabalho. No mundo em que vivemos, são diversas as situações que requerem, cada vez mais, indivíduos com habilidades em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura redacional, haja vista que ainda hoje não existe uma maneira mais eficiente de se apreender conhecimentos sem passar pela imprescindível prática da leitura.

Se buscarmos a definição da palavra leitura no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, encontraremos:

1. ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler.
2. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar.
3. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.
4. ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato.

Embora todas essas definições se apliquem apropriadamente à leitura, não esgotam o sentido, significado, que o termo abriga. Ler não se refere somente ao ato de identificar palavras dentro de um determinado texto, é mais do que isso, é ter a percepção do sentido que essas palavras vão adquirir dentro do contexto no qual se encontram. Partindo dessa ideia, é válido ressaltar que, segundo Koch (2002), não é possível definir com precisão o que é leitura, pois o seu significado irá variar de forma considerável segundo a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote, ponto de vista com que concordo, pois nossa prática tem nos mostrado isso.

Por conseguinte, é possível dizer que a leitura feita de forma adequada ou produtiva pode ser vista 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, dentre outros aspectos).

Nessa perspectiva, os propósitos da leitura estão diretamente relacionados com as suas diversas modalidades. Haverá momentos em que leremos com o objetivo de aprender sobre determinados conteúdos, adquirir conhecimentos; noutros, a leitura servirá como lazer, descontração e enriquecimento cultural (SOARES, 2002, p. 19). Em um artigo acadêmico, por exemplo, a leitura terá como finalidade a informação, e em um romance, a finalidade pode ser a distração, lazer.

De acordo com Soares (2002, p. 19), a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, “que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo”. A definição da autora corrobora com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que define a leitura com um “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Dada essas definições, é importante fazer uma descrição de três das principais abordagens de leitura existentes, a decodificadora, a psicolinguística e a interacional, para que seja possível identificar as suas formas de conceber o processo pelo qual o ato de ler é submetido e compreender como a escolha por uma abordagem influencia na produção do sentido do texto. Segundo Silva (2004), essas abordagens de leitura implicam distintos conceitos de linguagem.

Na abordagem de decodificação de leitura (*bottom-up*) - predominante entre as décadas de 30 e 60 - a linguagem é o espelho do raciocínio. A compreensão, nesse caso, dá-se, essencialmente, de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar as palavras ou as unidades gramaticais, ele é conduzido ao sentido dessas palavras, o que resultaria na compreensão imediata do texto.

Trata-se de um processo que tem como base o texto, ou seja, o leitor não tem nenhum papel a desempenhar, a não ser o de decodificar as palavras. O leitor é dito passivo e tem um papel receptivo, pois apenas recebe as informações contidas tal qual o texto escritas

apresenta, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor (FRANCO, 2011, p. 26-27).

De acordo com Franco (2011, p. 27):

O modelo de decodificação de leitura é reflexo de uma concepção estruturalista de língua(gem). A leitura era vista como um auxílio para a aprendizagem de estruturas corretas. Os aprendizes eram orientados a ler um texto em voz alta com o objetivo de praticar a pronúncia na língua-alvo – o que sinaliza o foco na estruturação, na sequência de elementos que compõem o texto. Em outras palavras, a ênfase, nessa concepção de língua(gem), estava sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social.

Nessa abordagem, portanto, o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e o seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, ou seja, o leitor não utiliza os seus conhecimentos gerais sobre o mundo (bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporais temporalmente situados), para permitir a produção de sentidos. Ele é recipiente passivo de informação, e age como mero reprodutor do texto (DURAN, 2009, p. 4).

Esse efeito de passividade se comprova quando o termo inglês *bottom-up* é utilizado para definir a abordagem. É uma maneira de descrever o percurso que faz a informação, de baixo para cima, do texto para o leitor, numa perspectiva que contempla a visão de um leitor que realiza o ato de ler.

Outra questão importante é que, nessa abordagem, é primordial que o leitor tenha conhecimento gramatical, pois é através desses conhecimentos que ele conseguirá compreender o texto em sua totalidade, uma vez que este, geralmente, é escrito na norma culta da linguagem. Assim, o que consentirá ao leitor uma maior facilidade no que se refere ao ato de ler é o seu conhecimento gramatical.

Um dos pontos negativos dessa abordagem é a maneira como os textos e as atividades das seções de leitura são trabalhadas na sala de aula. É comum encontrar atividades sobre um texto em forma de questionários possíveis de serem respondidos com uma leitura rápida e superficial, pois, nas próprias questões, aparecem dicas de como obter as respostas no texto, visto que é necessário apenas localizar determinadas palavras do enunciado dentro do texto para que o aluno consiga encontrar as respostas.

Esses exercícios não oportunizam o aluno a refletir sobre o material trabalhado, a leitura acontece apenas com a intenção de decodificar, ou seja, é possível afirmar que a interpretação do texto não é alcançada em sua totalidade e, portanto, o aluno/leitor não construirá uma bagagem formada através da leitura. Ou seja, a ênfase, nessa abordagem de

lingua(gem), é sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social (FRANCO, 2011, p. 27).

Dando continuidade, em meados de 1960, com os estudos saussurianos e, posteriormente, de Chomsky, surgiu o modelo psicolinguístico de leitura (*top-down*), no qual a linguagem é tratada como instrumento de comunicação, como salienta Franco (2011):

Essa visão de leitura refere-se à perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto (FRANCO, 2011, p. 28).

A nova perspectiva prevê que, para que a leitura possa se efetivar de fato, faz-se necessário que o leitor possua um conhecimento lexical, que lhe permita identificar o que as palavras escritas escondem por detrás do seu significado ao fazer parte de um texto. Nesta abordagem, o caminho que faz o processo de leitura não é mais do texto para o leitor (*bottom-up*), mas do leitor para o texto (*top-down*), ou seja, de cima para baixo. Logo, na primeira abordagem, ler é extrair significado do texto; e na segunda abordagem, ler é atribuir significado ao texto (LEFFA, 1996).

Assim, a responsabilidade do leitor aumenta no processo do ato de ler, deixa de ser somente a decodificação das palavras ou das unidades gramaticais, para a contribuição dos significados do texto, pois será responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por seu conhecimento adquirido previamente, então, acessando essa bagagem, ele atribui significado ao texto. Trata-se de considerar conhecimento prévio do mundo que tem o leitor (DURAN, 2009).

De acordo com Franco (2011, p. 29):

A abordagem cognitiva de Noam Chomsky inspirou o modelo de leitura descendente, rejeitando a noção de aprendizagem de línguas fundamentada na visão behaviorista de língua(gem). Ele argumentou que a competência linguística de um falante não pode ser reduzida a um modelo baseado em imitação e formação de hábitos. O argumento revolucionário de Chomsky está pautado na concepção de que todos nascem com uma gramática inata, isto é, um conjunto definido de regras mentais que possibilitam às crianças criar e produzir frases que elas nunca ouviram.

Com isso, a aprendizagem de línguas passou a ser entendida não como uma resposta condicionada, como na abordagem decodificadora, na qual o papel do leitor é passivo diante do ato de ler, mas como um processo ativo de gerar e transformar conhecimento, no qual o

leitor possui grande importância no momento da compreensão da leitura, deixando o texto com um papel secundário. Dentre as melhorias no que diz ao *top-down*, que passou a considerar o conhecimento prévio do leitor, podemos encontrar, também, algumas dificuldades que a perpassam a nova abordagem, como salienta Duran (2009, p. 7):

Uma das dificuldades encontradas nesta concepção diz respeito ao conhecimento prévio acessado pelo aluno para significar um texto. O universo do qual advém seus pensamentos não é parte do mundo do professor, haja vista a distância que existe entre, por exemplo, a vivência de um e de outro. Por isso, medir, ou mesmo compreender, como o leitor chega a uma determinada leitura tornou-se um objeto de estudo que culminou em uma maior atenção no que diz respeito a assuntos, como o conteúdo implícito. Considerando-se que o texto fornece a matéria a ser lida e a mente do leitor oferece a ferramenta capaz de (mais que decifrar, decodificar) significar a mensagem ali contida, é consequência de nosso raciocínio perceber que isso abre possibilidades para diversas leituras.

Dessa forma, a necessidade de se compreender e estudar mais a respeito da leitura e de todo o processo que envolve o ato de ler, contribuiu para que a Linguística se estendesse, dando origem à vertente conhecida por Linguística Textual, tornando possíveis estudos que consideram o texto como uma unidade, um todo. Chegou-se à compreensão, então, de que as experiências do leitor eram também constitutivas do processo de leitura.

Foi a partir dessa nova perspectiva que surgiu a abordagem interacional da leitura, a partir dos anos 80, em que o foco consiste na interação leitor-texto no ato de ler. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do texto, ora a do leitor, conforme a necessidade apresentada em cada situação de leitura. Uma informação relevante é que esse modelo possui traços dos dois modelos citados anteriormente, o modelo de decodificação de leitura e o modelo psicolinguístico de leitura.

Portanto, trata-se de compreender as leituras “através da conjugação das informações contidas no texto com as informações que fazem parte da bagagem cognitiva do leitor, criando uma teia que permite o trânsito do significado” (DURAN, 2009, p. 9). Dessa forma, se o leitor fizer uma leitura cujos conteúdos e informações ele não conheça, a sua compreensão leitora poderá ficar comprometida, no que se trata das inferências de informações contidas no texto.

Conforme Amorin (1997, p. 78), na abordagem interacional da leitura, o leitor “faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões”. É importante enfatizar, entretanto, que essa terceira abordagem não deve ser compreendida, apenas, como a aplicação das duas abordagens anteriores, a

abordagem codificadora e a abordagem psicolinguística, mas sim considerar como um processo de interação que perpassa o ato de ler.

Conforme Franco (2009, p. 11):

quando se adota uma perspectiva que permite que o leitor transite entre o sentido do texto e sua bagagem cognitiva, através de um veículo nominado inferência que se move pelas vias da interação, é preciso ter em mente também que estamos tratando de um processo que, ao mesmo tempo, se mostra amplo, pois varia de acordo com a bagagem de cada leitor (processo de top-down), também se mostra restrito, uma vez que o texto impõe alguns limites para as possibilidades de significação. O ponto de equilíbrio nesta relação é dado através do comprometimento do leitor para com sua leitura, fechando um vínculo de construção de sentido entre si e o texto.

Assim, a concepção interacionista passou a ser vista como “um processo integrado em determinados contextos socioculturais” (FRANCO, 2009, p. 32). Portanto, o ensino de leitura buscou desenvolver não apenas determinadas estratégias de aprendizagem, mas, a competência sociocultural e intercultural dos leitores para a identificação do sentido do texto. É importante ressaltar que o sentido do texto, por ser produto da interação, vai resultar de forma distinta na leitura de diferentes leitores, portanto, cada leitor pode fazer uma leitura diferente de um mesmo texto, isso porque a abordagem do texto pode ser modificada de leitor para leitor, além da bagagem cognitiva e dos conhecimentos prévios.

Partindo das três abordagens de leitura expostas, é possível afirmar, portanto, que através da leitura, o leitor poderá fazer uso de vários procedimentos na busca da compreensão do material lido, o que irá ser de grande valia, principalmente no que diz respeito ao seu convívio dentro de uma sociedade letrada, pois será capaz de refletir e argumentar sobre os textos, a partir dos seus objetivos de leitura. Portanto, a leitura é um processo que exige proficiência (BRASIL, 1998) por parte do leitor e domínio de determinadas estratégias no trabalho de construção de sentido, como as antecipações, a elaboração de hipóteses e a própria habilidade do reconhecimento da intertextualidade estabelecida em um texto, por exemplo (KOCH; ELIAS, 2014).

Ainda em relação a isso, os PCN (2001, p. 48) esclarecem, também, que cabe ao professor o papel de:

organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

Dessa forma, Ferreiro e Palácio (1987) afirmam que toda leitura é, ao mesmo tempo, interpretação, pois o que o leitor é capaz de aprender através da leitura depende, de forma direta, dos conhecimentos que possui a priori, ou seja, o seu conhecimento de mundo. Isso quer dizer que diferentes leitores podem ter interpretações distintas acerca de um mesmo texto, “segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem” (GOODMAN, 1997, p.15).

É de relevância ressaltar que a leitura permite a interação entre os indivíduos, aproximando-os de forma que sejam ativados os seus conhecimentos advindos de momentos anteriores ao ato de ler, ou seja, os seus conhecimentos prévios (ou sistemas de conhecimento). Portanto, “é por essa razão que falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais” (KOCH; ELIAS, 2014. p. 19).

A leitura é algo de grande importância para todos os seres humanos, pois os capacita para as mais distintas atividades sociais, já que a interação é um dos principais caminhos para que se adquiram conhecimentos. É justamente por meio do ato de ler que acreditamos na possibilidade de o aluno aumentar a sua visão de mundo e a sua capacidade de se comunicar-se, seja na busca e construção do novo por meio da leitura e/ou produção de textos dos mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade, seja uma reportagem, uma canção, um poema, um artigo científico, entre outros.

A preocupação com a leitura e com a escrita sempre esteve presente na história do ensino de Língua Portuguesa, contudo o conceito de leitura foi bastante modificado ao longo dos anos. É indiscutível o fato de que o ato de ler permite ao indivíduo a sua inserção em uma sociedade letrada, na qual será desafiado de forma frequente em diversas situações em que precisará usar a sua competência leitora, abrindo, assim, um leque de possibilidades no que diz respeito à participação ativa na sociedade em que vive. Dessa forma, Bakhtin (2003) reconhece a importância do leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação social. De acordo com o autor:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

O ato de ler possibilita o desenvolvimento individual e social, pois através da leitura tomamos conhecimentos dos mais variados conceitos importantes à nossa formação como ser humano, como parte integrante de uma sociedade. Um indivíduo que tem a capacidade de posicionar-se criticamente, diante dos mais variados assuntos, possui mais chances de ingressar no mercado de trabalho, por exemplo.

Partindo desse pressuposto, cabe à escola, e, conseqüentemente, ao docente, fazer com que os alunos tomem ciência da importância dessa prática não somente durante a sua vida escolar, mas também a qualquer momento na sociedade em que estão inseridos, pois, na grande maioria das vezes, o nível de leitura dos alunos determina o aparecimento das oportunidades profissionais e sociais que surgirão.

A prática do ensino de leitura tem sido um fator relevante para direcionar as atividades e incentivar o aluno a compreendê-la como um mecanismo essencial nas relações sociais dentro de uma sociedade. Faz-se necessário tentar adequar as atividades de leitura ao cotidiano do aluno, direcionando-o para práticas mais complexas a fim de conseguir objetivos satisfatórios.

Sobre isso, Koch e Elias (2014, p. 24) defendem que alguns fatores relativos ao autor/leitor e ao texto podem interferir na leitura, tornando-a mais simples ou mais árdua e de difícil compreensão, dependendo da situação comunicativa. Assim sendo, o autor, ao produzir determinado texto, possui os conhecimentos (características estruturais) necessários sobre o gênero escolhido, por conseguinte, o leitor precisará considerar esse conjunto de conhecimentos no processo de leitura e construção dos sentidos do texto, ou seja, “os conhecimentos selecionados pelo autor na e para a construção do texto ‘criam’ um leitor-modelo” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 27).

Segundo as autoras (2014), além desses fatores relacionados ao autor e ao leitor, para que haja uma satisfatória compreensão leitora, aspectos derivados do texto também podem influenciar no sentido de facilitar ou dificultar o sucesso de um processo de leitura: aspectos materiais, linguísticos ou de conteúdo. Os aspectos materiais dizem respeito ao tamanho e clareza das letras, à cor e à textura do papel, à fonte da letra, dentre outros. Os aspectos linguísticos correspondem à escrita propriamente dita (léxico, estruturas sintáticas complexas, orações super simplificadas, ausência ou inadequação no uso de sinais de pontuação).

Portanto, considero o ponto de vista de Cosson (2006, p. 40), que defende que:

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que

adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Nesse processo, o significado de um texto não se limita apenas ao que está escrito nele e não existe texto totalmente puro, pois os seus significados surgem a partir da união com um ou diversos outros textos, que derivam seus significados a partir desses outros, constituindo a visão representativa de mundo de um determinado sujeito. O importante nessa questão é que a originalidade do autor do texto é mantida, pois, a partir de sua memória discursiva, ele utiliza outros trabalhos para dar ao seu texto valores diversos. Levando em conta esse fato, defendo que a intertextualidade deve ser considerada como uma propriedade constitutiva do texto.

Logo, a intertextualidade é um fator de significativa importância, pois, ao considerar a leitura como uma atividade de construção de sentido, e, assim, exigir do leitor uma busca em sua memória a identificação dos objetivos do produtor dos textos ao inseri-lo no seu discurso, estamos à procura da identificação dos intertextos presentes nas leituras, e se esta busca não for concretizada, toda a construção de sentidos poderá ser prejudicada. Ou seja, o processo de compreensão leitora é marcado “pela necessidade do (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou do modo de constituí-los no processo de leitura e produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2014, p.81).

Por fim, corroborando as ideias de Bakhtin (2003); Ferreiro e Palácio (1987); Cosson (2006) e Koch e Elias (2014), a leitura será tratada neste trabalho como uma atividade de construção de sentido, de interação, cujo fator de maior relevância é a interação entre o autor, o texto e o leitor durante uma situação comunicativa, que irá influenciar de forma direta no processo de compreensão leitora. Assim, percebe-se que é de grande relevância a participação do leitor na construção do sentido do texto, pois o objeto de leitura pode ser considerado o lugar de interação de sujeitos sociais.

Dado o exposto, faz-se necessário uma apreciação da motivação, dos objetivos e das estratégias de leitura, para uma melhor compreensão do ato de ler, na qual segue o tópico posterior.

## 2.1 Leitura: motivação, objetivos e estratégias

No mundo atual, a leitura pode ser considerada como uma das habilidades mais importantes adquirida pelo indivíduo, pois a partir dela poderão ser adquiridos saberes dos mais diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, Bamberguer (2002, p.32) menciona que “a leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias idéias e ter experiências intelectuais, o resultado é a formação de uma filosofia da vida, compreensão do mundo que nos rodeia”.

Apesar da importância da leitura, o ato de ler e compreender um texto podem ser considerados 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. Conforme afirma Carvalho (1994, p. 14), “As motivações das pessoas são diferentes e a escola se engana quando supõe que leitura e escrita tem o mesmo sentido para todos.”.

A leitura corresponde a um processo no qual existe uma interação entre o leitor e o texto com o intuito de satisfazer uma finalidade específica. Todos os indivíduos leem com algum propósito, que pode variar de acordo com a intenção do leitor. Ou seja, é preciso ter um objetivo para a leitura, ter o seu controle e dominá-la e, sobretudo, saber como encontrar possibilidades de gerar hipóteses sobre o conteúdo trabalhado no texto. Destarte, a leitura pode ser destacada como um processo que envolve a elaboração e verificação de hipóteses acerca do assunto estudado que irá levar o leitor a formação de uma interpretação.

Solé (1998) define leitura como um processo em que existe uma interação entre o leitor e o texto, ou seja, haverá um leitor ativo que processará e examinará o texto, e um objetivo que irá guiar a leitura, fazendo com que existam, assim, variadas finalidades ou objetivos de leitura. Assim sendo, poder compreender e interpretar textos escritos de diversas naturezas com diferentes intenções e objetivos contribui de forma relevante para que as pessoas venham a ter autonomia ao conviver com outros indivíduos dentro de uma sociedade letrada. É necessário enfatizar que o leitor, assim como o autor, é construtor do significado do texto, como defende Solé que, assim, se expressa:

Gostaria de ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do

significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Ou seja, o leitor, ao se transformar em sujeito ativo, tem a capacidade de descobrir, a cada releitura, diversas significações e implicações não percebidas antes. Conforme Koch (1993, p. 162), “Importante é o aprendiz notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não detectadas nas leituras anteriores.”.

Nessa definição de leitura existem várias estratégias e objetivos que precisam ser levados em consideração quando estamos falando de leitura, eles variam de acordo com as situações e os propósitos a serem alcançados. Solé (1998) destaca os seguintes objetivos: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Porém, nenhum desses deve ser apresentado em ordem de hierarquia, pois todos têm a mesma importância a depender da situação de ensino.

A palavra “estratégia” pode ser empregada, dentro da língua portuguesa, com vários sentidos distintos, de acordo com a situação e a finalidade. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura podem ser vistas como conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas com o propósito de concretizar uma meta. Portanto:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas(SOLÉ, 1998, p. 70).

Ainda de acordo com Solé (1998),afirmo que essas estratégias sociocognitivas podem ser alcançadas a partir dos seguintes procedimentos: a) compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; b) ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; c) dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; d) avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; e) comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a

auto-interrogação;ef) elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Ademais, deve-se acrescentar a todos esses procedimentos que as estratégias de leitura devem ajudar o leitor a compreender como encontrar outras formas quando se deparar com problemas variados durante a leitura. O leitor precisa aprender a compreender todas as estratégias necessárias para a compreensão daquilo que é lido, pois, quando essas habilidades não estão ainda desenvolvidas, o indivíduo precisará ser assistido e guiado por profissionais competentes, como os professores de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, Solé (1998) afirma que as estratégias devem aparecer integradas dentro do processo de leitura, para que o aluno possa estabelecer previsões, construir a ideia principal, chegar ao conhecimento prévio.

Em sintonia com o posicionamento de Solé, Koch e Elias (2014, p. 40-46) afirmam que, para ocorrer o processamento textual, as estratégias de leitura mobilizam três sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento gramatical e lexical; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, refere-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos adquiridos por vivências pessoais e espaço-temporalmente situados, que permitem a construção de sentidos do texto; e o conhecimento interacional, que se refere às diferentes formas de interação por meio da linguagem.

Dessa forma, as autoras confirmam o quão é importante à ativação desses três tipos de conhecimentos para uma satisfatória compreensão leitora, visto que “é por essa razão que falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 19). Ademais, é válido considerar que os conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro, portanto, um mesmo texto pode gerar uma pluralidade de sentidos e demandar diferentes motivações, como já mencionamos ao longo desta exposição.

Conceituando a leitura como um processo de interação entre texto/leitor/autor, no qual os textos não são lidos da mesma forma, visto que cada indivíduo pratica o ato de ler com uma finalidade e/ou objetivo diferente (como devanear e/ou preencher um momento de lazer), é possível destacar as finalidades dos tipos de leitura existentes. Com base em Andrade (1999, p. 19-20), podemos categorizar as finalidades em: leitura de higiene mental ou recreativa, leitura técnica, leitura de informação e leitura de estudo.

A leitura de higiene mental ou recreativa visa o divertimento, passatempo, lazer, sem maiores preocupações com o aspecto do saber. Podemos citar como exemplo a leitura de romances e histórias em quadrinhos. A leitura técnica requer, muitas vezes, a habilidade de

ler e interpretar tabelas e gráficos como relatórios ou obras de cunho científico. A leitura de informação está ligada às finalidades da cultura geral, como jornais e revistas. Por fim, apresento a leitura de estudo, que visa à coleta de informações para determinado propósito, aquisição e ampliação de conhecimentos.

Conforme os objetivos, estratégias e as finalidades da leitura, é possível ratificar que o processo de leitura exige muito mais do que somente o conhecimento linguístico compartilhado pelos indivíduos (KOCH; ELIAS, 2014, p.8). Dedicar-se à leitura exige uma grande motivação, esforço, concentração e vontade própria por parte do leitor.

Ademais, o ato de ler não pode ser considerado somente como um meio de adquirir novas informações, mas sim como um processo capaz de formar indivíduos com pensamentos críticos diante das diversas situações comunicativas cotidianas e com a capacidade de considerar diferentes perspectivas em uma sociedade letrada.

A concepção de leitura que norteia este trabalho 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).

Feita essas considerações, seguirei para o próximo tópico, que trata da leitura nos livros didáticos.

## **2.2 A leitura nos livros didáticos**

Em 1998, através da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consiste numa lista de sugestões de livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários que podem ser adotados ou não pela escola, o Governo Federal adotou uma política de distribuição de livros didáticos a todos os alunos de escolas públicas.

O PNLD é executado nas escolas públicas a cada três anos. Um edital lançado especifica todos os critérios que são necessários para a inscrição das obras pelas editoras responsáveis. Os títulos inscritos são avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), que cria o Guia do Livro Didático, formado a partir das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa forma, os docentes podem fazer comparação, avaliar e escolher entre as opções disponíveis, qual o material didático mais adequado à sua realidade escolar, de acordo com os seus objetivos, sendo os pedidos enviados ao FNDE, o qual é responsável por solicitar os livros às editoras participantes do projeto. No entanto, pouca atenção tem sido verificada à

compreensão desses livros pelos discentes a quem eles são destinados. Além do mais, na maioria das vezes, tal suporte didático de Língua Portuguesa é o único material dessa natureza utilizado pelos docentes. Portanto, o livro didático impõe-se como um recurso de grande e indiscutível valor em sala de aula.

O livro didático de Língua Portuguesa é um instrumento linguístico materializado utilizado pelos docentes e pelos discentes com finalidades diferentes dentro da sala de aula e/ou em outros ambientes. Nele está o conhecimento destinado a quem ensina e a quem aprende, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da aprendizagem em uma sociedade. É uma peça de extrema importância na prática pedagógica, pois facilita o processo de ensino e de aprendizagem, trazendo os modelos a serem seguidos pelo professor e alunos, reforçamos.

Segundo Coracini (1999, p. 34), “o livro didático funciona como 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”.

Concordando com Coracini, Souza (1999, p.27) afirma que:

[...] o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência. O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

De acordo com os autores, o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando nos referimos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Ele é considerado, por muitas vezes, como única fonte de referência utilizada em sala, sendo visto como um “portador de verdades” (CORACINI, 1999), no qual estas deverão ser assimiladas, trabalhadas e compreendidas pelo aluno e pelo professor.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Fiorin (2006, p. 60) afirma que:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino tornou-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

É válido então ressaltar que a leitura e a compreensão dos textos dos livros didáticos tem sido um grande problema nas escolas de todo o Brasil. Nesse segmento, é importante atentar-se para o cuidado com o ensino de língua portuguesa, para que, apesar do trabalho com gêneros e textos diversos durante as aulas, através do livro didático, o ensino não tenha somente uma perspectiva normativa, que não considera o processo de interação entre os sujeitos sociais, ação integralmente contrária ao dialogismo bakhtiniano (base teórica dos PCN).

Retificando essa forma de ensino, o livro didático poderia seguir os princípios propostos por Scheneuwly (2004, p. 135), que defende a forma de ensino como capaz de:

- Levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo;
- Desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e
- Construir com os alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

É preciso adotar, por conseguinte, a concepção de leitura de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que considera o ato de ler como uma prática de produção de sentido construída pelo leitor a partir de algumas estratégias (seleção, antecipação, inferência e verificação) e que leva em consideração, principalmente, a interação autor/texto/leitor. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 69) ratificam que “É o uso desses procedimentos que permitem controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”.

Tendo em vista que atualmente o livro didático é o material de grande importância e o mais utilizado dentro da sala de aula (sendo, algumas vezes, o único), principalmente nas escolas públicas, onde existe uma grande carência de recursos pedagógicos para se trabalhar com os alunos, faz-se necessário verificar como está acontecendo o processo de leitura e compreensão de textos a partir do trabalho com os livros didáticos de Língua Portuguesa.

Na grande maioria das vezes o livro didático de Língua Portuguesa é formado por questões e textos com o propósito apenas de estudar a gramática normativa, descontextualizada e distante da realidade dos falantes. Não é dada a importância devida à leitura e aos sentidos do texto, deixando de proporcionar ao aluno a reflexão e o sentido sobre tudo o que é lido. Dessa forma, abordam, muitas vezes, de forma superficial a leitura nos exercícios relacionados a compreensão de textos. É necessário que o docente consiga reconhecer essas lacunas, para que assim possa fazer as devidas correções e/ou acréscimos.

É possível observar que algumas atividades presentes nos livros didáticos não exigem dos alunos a capacidade de acionar as suas habilidades leitoras, ou seja, se restringem a capacidade de decodificação do texto. Porém, é válido ressaltar, que uma leitura, para ser considerada produtiva, deve incluir algumas etapas (ORLANDI, 1996), tais como: a) decodificar: reconhecer e parear as palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário; b) compreender: saber como um objeto simbólico produz sentidos, através da apresentação à materialidade dos procedimentos de significação presentes no texto; c) interpretar: atribuir sentido ao texto; e d) reter: absorver as informações trabalhadas nas etapas anteriores e aplicá-las.

O trabalho com a leitura possui uma grande importância para a vida escolar, pois todas as outras disciplinas estudadas dependem, em grande parte, da capacidade de alunos de ler e de interpretar textos. É possível citar como exemplo as seguintes situações: um aluno que não consegue ler e interpretar textos terá grandes dificuldades para resolver problemas matemáticos que exigem interpretação ou, até mesmo, entender conteúdos específicos de história e/ou geografia, daí a importância de se garantir a experiência da leitura dos alunos pelos menos através dos livros didáticos.

É imprescindível ressaltar que as habilidades leitoras são adquiridas e desenvolvidas pelos alunos através da resolução de atividades que os levem a pensar, a refletir e a fazer deduções acerca de textos variados, tornando-os, de forma gradativa, leitores competentes, possuidores, assim, da capacidade de reter as principais informações e fazer análise crítica sobre o que foi lido e trabalhado. Dessa forma, todo o conhecimento compreendido após a leitura do texto será unido aos conhecimentos prévios dos alunos.

Nessa perspectiva, concordo com Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45), que acentuam:

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, em todos os níveis e modalidades da educação, uma das tarefas mais árduas que o professor tem de assumir em sua atividade pedagógica. Selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar.

Logo, o maior problema em trabalhar com leitura a partir de textos do livro didático não se concentra somente em selecionar os livros didáticos a serem trabalhados em sala, mas, também, em escolher a melhor e mais proveitosa forma para trabalhar com os textos contidos nele, isto é, saber se os exercícios de um determinado texto trará o resultado esperado, em relação às habilidades que o aluno deve adquirir e aprimorar.

Portanto, considerando o ponto de vista de Bakhtin (2003, p.262), que defende que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Partindo dessa perspectiva, é importante analisar até que ponto as questões apresentadas nas seções de leitura dos livros didáticos podem interferir no desenvolvimento das habilidades leitoras do discente, ou seja, até que ponto levam o aluno a pensar e a compreender sobre o que foi lido, sem muitas dificuldades, guardando todos os conhecimentos adquiridos para serem utilizados em novas leituras ou em novas situações de interação. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno, em alguns casos, faça a leitura de um texto lançando mão de todos os recursos que o texto proporciona, inclusive o da intertextualidade, com o objetivo de realmente compreender a mensagem lida.

Essas atividades servirão para que o aluno conheça a estrutura do texto em todos os seus âmbitos, para que possa, dessa forma, fazer uma boa interpretação textual. É válido citar que a habilidade de interpretar textos oportuniza ao discente a competência de produzir saberes e críticas produtivas, buscando através de seus conhecimentos prévios, fundamentos para compreender as mais diversas modalidades de gêneros discursivos, recorrendo a variados fatores de textualidade (como coerência, coesão, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e situacionalidade) daí demandados.

Sendo assim, é possível inferir que o aspecto intertextual se constitui em um recurso discursivo de notável relevância na construção dos sentidos dos textos dos mais variados gêneros e, também, perceber que esse aspecto é pertinente enquanto objeto/contéudo a ser explorado nos livros didáticos, por isso merece um estudo mais detido.

Dadas as considerações, passo para o próximo capítulo sobre a intertextualidade.

### 3 INTERTEXTUALIDADE

De uma maneira geral, a intertextualidade é a influência direta ou indireta de um ou mais textos preexistentes na elaboração de um novo texto, ou seja, a criação de nossos textos parte de textos anteriores que estão à nossa volta, dentro do horizonte de linguagem que vivemos. Partindo desse pressuposto, verifiquei que o leitor tem um papel de extrema importância para a significação do texto, visto que o seu conhecimento o levará a atribuir significados satisfatórios ou não a determinadas leituras dos mais variados gêneros discursivos.

É visto que esse fenômeno intertextual pode estar presente nos enunciados, pois, como se pode notar na formação da própria palavra, intertextualidade significa relação entre textos diferentes, ou seja, é quando textos diversos estabelecem uma espécie de diálogo entre si de forma intencional ou não intencional. Sobre isso, Barthes (1984) afirma que o texto é responsável pela redistribuição da língua e que uma das vias desse processo é permutação de textos, ou seja, a presença de textos (ou fragmentos) na composição ou ao redor do trabalho final, em diferentes níveis, aparecendo de diversas formas que podem variar nos graus de reconhecimento.

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. 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 (BAZERMAN, 2006).

Logo, para discutir sobre texto e intertexto é de grande importância entender que a intertextualidade é uma estratégia para fazer referência aos textos que estabelecem uma espécie de diálogo entre si de forma intencional ou não intencional, ou seja, é a relação entre diferentes textos, para o estabelecimento de um sentido. É geralmente trabalhada no processo de interpretação de textos, sendo um pouco menos explorada didaticamente na produção textual. É relevante ressaltar que o estudo sobre o texto envolve um amplo esforço teórico, que procura ir além dos limites da frase, levando em consideração o sujeito e a situação de comunicação (FIORIN, 2006).

Ao analisar o conceito de intertextualidade apresentado por Koch, Bentes e Cavalcante (2008), é possível verificar que esse fenômeno pode estar presente em um texto de formas diversas, e essa presença faz-se necessária a partir dos objetivos almejados durante a leitura de determinados textos pelos discentes. Porém, para que os sentidos do texto sejam “captados”, é necessário que o leitor mobilize variados saberes e trabalhe com a sua reconstrução no interior do evento comunicativo, o que proporciona a decodificação da mensagem, uma vez que o sentido do texto é construído a partir da interação texto-sujeitos (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

Dáí a minha preocupação em compreender o modo como a intertextualidade se apresenta nos textos presentes nos livros didáticos, de diferentes gêneros discursivos - como contos, poemas, canções, provérbios, quadrinhos, charges, piadas, fábulas, anúncios publicitários, dentre outros - como fenômeno que possibilita um leque de diferentes significados para a leitura trabalhada.

Nesse segmento, Barthes (1984), reconhecendo a importância da habilidade do leitor para a compreensão do modo como se manifesta a intertextualidade em uma produção escrita, afirma:

[...] Um texto é feito de múltiplas escrituras, elaboradas a partir de diversas culturas e ingressante em uma relação mútua de diálogo, paródia, contestação; mas há um lugar em que esta multiplicidade é percebida, e este lugar (...) é o leitor: o leitor é o espaço em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações que constituem a escritura: a unidade do texto não reside em sua origem, mas em seu destino, e este destino não pode ser pessoal: o leitor é alguém sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é, simplesmente, um qualquer que articula, em um único campo, todos os traços a partir dos quais se constitui a escritura (BARTHES, 1984, p. 69).

Corroborando com as ideias de Barthes (1984), parece consenso entre os autores, como Bazerman (2006); Genette (2010), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a concepção de que é praticamente impossível uma obra ser completamente isenta de ideias compartilhadas, o que configura que construímos textos a partir de intertextos de forma natural.

Nesse sentido, Koch (2008, p. 11) afirma que:

Se pretendemos lançar um olhar sobre o fenômeno da intertextualidade, faz-se necessário ter claro em mente o conceito de texto sobre o qual nos iremos debruçar, já que este conceito não é de consenso não só entre as diferentes disciplinas teóricas que o tomam como objeto, mas, inclusive, no interior da Linguística Textual, pelo fato de, nas várias etapas de seu desenvolvimento, ter ele passado por uma série de transformações, conforme as perspectivas adotadas em cada momento.

O fenômeno da intertextualidade demanda, por parte do leitor, a identificação e reconhecimento de remissões às obras ou a fragmentos identificáveis de variados textos. Além disso, exige-se de quem está no papel de interlocutor a capacidade de interpretar a função da citação e/ou alusão presente nos textos trabalhados. Esse diálogo entre textos, que não precisam ser necessariamente do mesmo gênero, pode se manifestar de diferentes maneiras, e poderá ser encontrado nos textos em verso, como poemas, como também nos textos em prosa, como o conto, a crônica, a novela e o romance.

Sobre isso, Barthes (1984) afirma que o texto é responsável pela redistribuição da língua e que uma das vias desse processo é a permutação de textos, ou seja, a presença de textos (ou fragmentos) na composição ou ao redor do trabalho final, em diferentes níveis, aparecendo de diversas formas que podem variar nos graus de reconhecimento.

Ademais, o processo da intertextualidade diz respeito à fala e à escrita, haja vista que normalmente lemos determinados textos ou falamos algo que nos remetem a assuntos e/ou a fatos já conhecidos antes. A partir dessa informação, afirmo que toda situação comunicativa, seja através da fala ou da escrita, é construída a partir das relações estabelecidas nos mais distintos contextos sociocomunicativos.

Ratificando esses pensamentos, Genette (2010, p. 12) diz que:

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 [...].

Dessa forma, concordamos com Bazerman (2006); Genette (2010), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), no que se refere à noção de que todos os textos fazem referências a elementos de textos anteriores, que podem ser somente em relação ao conteúdo ou à forma, ou mesmo aos dois fatores: forma e conteúdo. Esse diálogo acontece em diversas áreas do conhecimento, como nas artes (literatura, pintura, escultura, música, dança, cinema), nos programas televisivos, nas propagandas publicitárias, nas charges, nos provérbios, entre outros, extrapolando os limites dos textos literários.

Por fim, afirmo que o estudo da intertextualidade é relevante, uma vez que traz, para o leitor, um enriquecimento para a construção de sentido, tanto na leitura, como na produção escrita. Sua importância é inquestionável para a leitura e para a produção de sentido, pois através do conhecimento construído, a partir das vivências, os indivíduos se tornam capazes de construir e de descobrir os sentidos almejados pelos autores dos mais diversos textos. Além disso, esse fenômeno se manifesta nos textos que circulam na sociedade, como já explicitamos.

No tópico a seguir, tratarei das concepções de intertextualidade.

### 3.1 Concepções de intertextualidade

Diversos linguistas já estudaram o termo intertextualidade, tendo como ponto comum a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (CARDOSO, 1999; FIORIN, 2006; BAZERMAN, 2006; KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2008). Segundo Bakhtin (1986, p. 162):

[...] 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. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...] por trás desse contato está um contato de personalidade e não de coisas.

Julia Kristeva (1969), autora francesa responsável pela introdução de um dos primeiros e mais conhecidos conceitos de intertextualidade, lançado em 1969, a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin até então pouco divulgados, 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*.” (KRISTEVA, 1969, p.64, grifo da autora). O estudo desse tema tem interessado a disciplinas distintas, principalmente a Linguística Textual, sob distintas perspectivas teóricas.

Bazerman (2006, p. 92), por exemplo, conceitua intertextualidade como “as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial)” e Jenny (1979, p. 14) afirma que se propõe “[...] 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, Bentes e Cavalcante (2008, p. 17) consideram que a intertextualidade:

ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores.

Nessa perspectiva, ao analisar o conceito de intertextualidade, apresentado por Koch e Elias (2014, p.17), é possível verificar que a intertextualidade pode estar presente em um texto verbal e/ou não verbal, como em livros, jornais, revistas, imagens, fotos, desenhos, músicas, propagandas, televisão, e até mesmo na nossa fala cotidiana, de formas diversas e essa presença faz-se necessária com base nos objetivos almejados a partir da leitura de determinados textos pelos indivíduos.

Em sua análise, Koch e Elias (2014) iniciam a abordagem sobre o tema, oferecendo-nos exemplos, que elas consideram pertinentes à intertextualidade, e destacam o seguinte texto, que põe em evidência o fenômeno estudado:

Figura 1- Tirinha de *Chico Bacon*



Fonte: KOCH; ELIAS (2014, p. 81).

Na referida figura é possível visualizar um diálogo entre quatro personagens, no qual as frases utilizadas, de forma dramática, remetem a letra da música “Águas de Março”, do ilustre compositor da música popular brasileira, Tom Jobim. No processo de leitura e produção de sentido, faz-se necessário reconhecer a citada música (“[...] É uma cobra, é um pau, é João, é José, é um espinho na mão, é um corte no pé [...]”), para que o conteúdo da tirinha produza o efeito de humor, correspondendo às expectativas do autor. É importante observar, também, as ilustrações dos personagens, que mostram, em cada personagem, a situação expressa pelo trecho da música que foi proferido por eles.

Como é possível verificar, a letra da canção perde a sua poeticidade constitutiva do enunciado ao ser utilizada para a produção de humor na tirinha do *Chico Bacon*. Portanto, para Koch e Elias (2014), no processo de leitura de um texto, é necessário que seja feito o

(re)conhecimento do outro texto, que, no exemplo citado, é o reconhecimento da música “Águas de Março”, para que haja a produção de sentido, de modo a constituí-los.

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 desses conhecimentos não se manifestarem, a decodificação do discurso pelo interlocutor fica comprometida, por não dispor dos mecanismos necessários à compreensão dos textos, tornando-os difíceis de compreender ou, algumas vezes, indecifráveis.

O significado de um texto não se limita apenas ao que está escrito nele e não existe texto totalmente original, pois os seus significados surgem a partir da união com um ou vários outros textos, que derivam seus significados a partir desses outros, constituindo a visão representativa de mundo de um determinado sujeito. O importante nessa questão é que a originalidade do autor do texto é mantida, pois a partir de sua memória discursiva, ele utiliza outros trabalhos para dar ao seu texto valores diversos.

Portanto, todo texto, na grande maioria das vezes, faz menção a outros textos, o autor busca em sua memória discursiva enunciados que ele já tenha lido e/ou trabalhado, antes, para a construção do seu próprio trabalho, mantendo o seu estilo e originalidade, dando uma nova forma e novos sentidos ao que foi anteriormente produzido.

Essas são algumas das razões que me leva a concordar com Maingueneau, quando afirma que a intertextualidade pode ser considerada como uma “propriedade constitutiva” do texto (1998, p. 87) e que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” (1976, p. 39), visto que esse fenômeno pode ser encontrado em menor ou em maior grau na oralidade e em textos verbais e não verbais que circulam na sociedade, com diferentes propósitos comunicativos.

Para Kleimam e Moraes (1999, p. 62):

[...] a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão.

Partindo desse pressuposto, vejamos o exemplo a seguir:

Figura 2 - Cartum *Um passarinho nada prático*



Fonte: BATISTA (2016, p.55).

O cartum *Um passarinho nada prático*, do famoso cartunista Luiz Carlos Coutinho, mais conhecido pelo público como Caulos, faz uma importante referência ao poema *No meio do caminho* (1928), do poeta, contista e cronista brasileiro Carlos Drummond de Andrade, utilizando-o num contexto completamente diferente, conforme podemos verificar a seguir:

*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.

Fonte: Site *Jornal da Poesia* (2016).

Nesse caso, a partir do reconhecimento do texto fonte, *No meio do caminho*, o leitor tem a capacidade de entender o propósito comunicativo do cartum *Um passarinho nada prático*. Deste modo, é perceptível que o cartunista utilizou trechos do poema, como “uma pedra no meio do caminho” para dar sentido e humor ao seu texto, principalmente no momento em que o personagem do cartum faz uma alusão ao poeta ao dizer: “se eu tivesse talento faria um belo poema”. Diante do que se observa, é oportuno afirmar que caso o leitor não tivesse conhecimento acerca do poema de Carlos Drummond, o propósito comunicativo possivelmente seria prejudicado.

É importante enfatizar que o processo da intertextualidade está diretamente ligado ao conhecimento de mundo associado aos conhecimentos enciclopédico e linguístico (entre outros) comuns ao autor e ao leitor dos textos. De posse desses saberes será mais fácil construir as relações de sentidos entre os textos em uma dada situação comunicativa. A intertextualidade não só enriquece o texto como nos permite associar conhecimentos e assuntos diferentes que talvez em outras situações não tivessem ligação nenhuma, como um conto de fadas, por exemplo, inserido em uma notícia de jornal, para exemplificar algum assunto específico. Isso abre um leque de possibilidades para a construção de novos textos e para a compreensão do mundo à nossa volta.

Por fim, confirmando as ideias de Barthes (1984), Cardoso (1999), Fiorin (2006), Bazerman (2006), Koch, Bentes e Cavalcante (2008) e Koch e Elias (2014), admito como concepção de intertextualidade a que aponta esse fenômeno como um elemento constituinte e constitutivo dos processos de escrita e de leitura (KOCH; ELIAS, 2014), compreendendo, dessa forma, as mais diversas maneiras pelas quais o texto, seja em sua produção e/ou recepção, vai depender dos conhecimentos de outros textos por parte dos leitores e escritores e

das diversas relações que podem ser estabelecidas entre diferentes produções textuais.

Após apresentar as concepções do fenômeno supracitado, é importante apontar os tipos de intertextualidade que podem aparecer na constituição das mais variadas modalidades de texto, exemplificando-os e explicando-os através de seus usos e funções de acordo com variadas situações, as quais seguem no tópico seguinte.

### 3.2 Tipos de intertextualidade

A intertextualidade adquiriu vários conceitos ao longo dos anos, que possibilitaram a sua integração em abordagens diferentes. Centrei o meu estudo em uma perspectiva sociointeracionista, na qual o texto é visto como um resultado do processo de interação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto escrito, em diferentes situações comunicativas.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008) apresentam uma separação entre os tipos de intertextualidade. As autoras os separam em dois grupos: intertextualidade *stricto sensu* e intertextualidade *lato sensu*. Conforme as autoras, posso classificar a intertextualidade *stricto sensu* (doravante intertextualidade) em diversos tipos, como: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade com textos de outros enunciadores, intertextualidade ‘das semelhanças’ e ‘das diferenças’, intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica, cada qual com características próprias.

A intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte a memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores.” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17). Dessa forma, a memória social do leitor é de extrema importância para que um dado texto seja compreendido a partir do entendimento das mensagens presentes nos intertextos que estão introduzidos nele. Partindo desse pressuposto, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) classificam a intertextualidade em quatro tipos: a)temática, b)estilística, c)explícita,d)implícita e e)tipológica.

Segundo as referidas autoras (2008, p.18), a intertextualidade temática pode ser definida como uma relação em que diferentes textos pertencem a uma mesma área do conhecimento e partilham temas utilizando conceitos e terminologias próprios, como, por exemplo, matérias de jornais e/ou revistas de um determinado dia, que tratam de um mesmo assunto em diversas colunas diferentes; diversas encenações de uma peça específica de teatro ou novas versões de um mesmo filme, conforme explicitado no exemplo a seguir:

Figura 3 - Duas versões do filme *Onze homens e um segredo*



Fonte: Site *Adoro cinema* (2016).

Na Figura 3, é possível verificar um exemplo de intertextualidade temática, que consiste na abordagem de um mesmo conteúdo. O filme *Onze homens e um segredo* teve duas versões lançadas no cinema mundial, com elenco e datas diferentes, porém a segunda versão, de 2001, manteve o roteiro original, de 1960.

A intertextualidade estilística acontece quando o autor do texto, por motivos variados, faz menções a certos estilos e variedades linguísticas, que podem ser repetições, imitações e/ou paródias. Como exemplo, podemos apontar vários textos que utilizam como intertexto a oração do Pai-Nosso, como a Oração do Internauta, citada por Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 20):

#### Oração do Internauta

Satélite nosso que estais no céu, acelerado seja o vosso link, venha a nós o vosso host, seja feita vossa conexão, assim em casa como no trabalho.  
O download nosso de cada dia nos dai hoje, perdoai o nosso tempo perdido no Chat, Assim como nós perdoamos os banners de nossos provedores.  
Não nos deixeis cair à conexão e livrai-nos do Spam, Amém!

Nesse exemplo, é possível verificar que o segundo texto se constrói a partir da identidade e do propósito comunicativo do primeiro, ou seja, os dois serão considerados, na oralidade e/ou na escrita, como uma oração, embora o exemplo citado tenha uma entonação irônica, por manter diversas características ligadas ao texto original. Assim sendo, o autor se utiliza do fato de que a grande maioria dos indivíduos conhece a oração do Pai Nosso, concretizando, portanto, o propósito comunicativo da oração do Internauta, que é mostrar, através de humor, um pedido de desespero do internauta para que jamais fique sem acesso à internet e aos seus conteúdos.

A intertextualidade será explícita quando no próprio texto forem citadas as fontes do intertexto, sendo atribuídas a outro enunciador. Isto é, “[...] 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; ELIAS, 2014, p. 28).

Nas tirinhas, por exemplo, essa prática é comum, como podemos verificar na Figura 4, apresentada pelas autoras:

Figura 4 – Tirinha do *Bob Thaves*



Fonte: KOCH; ELIAS (2014, p. 88).

Nesse exemplo, temos um caso de intertextualidade explícita, pois há citação direta, na primeira fala do personagem, de trechos do texto-fonte, da canção *Sorte Grande*, interpretada pela cantora brasileira Ivete Sangalo. E, também, o personagem cita o nome da cantora em sua fala (“Eu queria ver a Ivete Sangalo no meu lugar”), fazendo uma indicação clara de quem interpreta a canção. A seguir podemos ver alguns trechos da letra da música:

**Sorte grande**  
(Ivete Sangalo)

A minha sorte grande foi você  
cair do céu,  
Minha paixão verdadeira...  
Viver a emoção, ganhar teu coração,  
Pra ser feliz a vida inteira [...]

Poeira, poeira, poeira

Levantou poeira  
Chegou no meu espaço mandando  
no pedaço  
O amor que não é brincadeira  
Pegou me deu um laço,  
Dançou bem no compasso,  
De prazer levantou... levantou  
Poeira

Poeira, poeira, poeira

Levantou poeira

[...]

Fonte: Site *Vagalume* (2016).

Também é importante explicitar os diferentes níveis e as técnicas da intertextualidade explícita, mencionadas por Bazerman, com o intuito de enfatizar as formas pelas quais um texto pode fazer referências a outros textos, com o propósito de dar o sentido desejado a diferentes situações em que existem atos comunicativos. É possível discernir os diferentes níveis “por meio dos quais um texto evoca explicitamente outros textos e se apóiam neles como um recurso consciente” (BAZERMAN, 2006 p. 92).

Segundo Bazerman (2006), temos os seguintes níveis:

1º nível: Valor nominal - Um texto pode fazer inferência a outro como uma “fonte de sentidos”. Ocorre sempre quando um texto repete informações autorizadas de outro para os propósitos de um novo texto, como os documentos oficiais.

2º nível: Dramas sociais explícitos - Um texto pode remeter a pontos de vista políticos, sociais e comunitários, isto é, a “dramas sociais explícitos”, a exemplo da charge.

3º nível: Apoio/pano de fundo - Um texto também pode fazer uso de outras declarações como apoio para fundamentação, como as citações de obras literárias e as reportagens enciclopédicas.

4º nível: Ideias amplamente difundidas - Um texto pode apoiar-se em crenças, ideias que estejam no senso comum.

5º nível: Através da linguagem, do estilo ou do gênero, um texto pode evocar mundos sociais particulares, onde essa linguagem é utilizada.

6º nível: Um texto pode recorrer aos “recursos linguísticos disponíveis” sem chamar atenção para o intertexto.

Os níveis de intertextualidade são reconhecidos por meio de técnicas que representam enunciados de outros textos. Vejamos cada uma delas:

1. Citação direta, que é, em geral, identificada por aspas, pelo adentramento ou por outro recurso tipográfico que a destaca do resto das palavras do texto. São palavras exatas do autor original;
2. Citação indireta, embora dê para identificar a fonte, o autor reproduz o sentido original nas suas próprias palavras;

3. Menção a uma pessoa, um documento, uma declaração, que evoca outro texto sem explicitar os enunciados;
4. Comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada;
5. Uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou documentos específicos. Essa técnica cria um eco implícito de discursos anteriores;
6. Uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos através do uso de tipos de vocabulário ou registros das frases feitas e padrões de expressão.

É relevante lembrar que, embora as palavras, no caso da citação direta, possam ser totalmente aquelas do primeiro autor, ao usar a citação, o segundo autor exerce controle sobre quais palavras serão citadas exatamente e sobre o contexto em que serão usadas. No caso da citação indireta, a partir da tentativa de reprodução em suas próprias palavras do sentido original, o autor expõe sua compreensão, sua interpretação ou sua perspectiva diante do texto original. No caso da menção de uma pessoa ou documento, depende da familiaridade do leitor com a fonte original, de tal forma que fica mais implícito o que quer dizer ao usá-la. No caso das últimas três técnicas, a intertextualidade é cada vez menos explícita, e, portanto, depende mais do conhecimento compartilhado entre o autor e leitor para sua interpretação.

Dando continuidade à explanação sobre os tipos de intertextualidade, temos a intertextualidade implícita, que, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2014, p. 30), ocorre quando são introduzidas no próprio texto referências a outros textos, com os mais 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 [...]”, restando ao interlocutor construir os sentidos do texto lido a partir de sua memória discursiva anterior à leitura. Caso essa memória não seja acionada e a presença do texto fonte não seja reconhecida pelo leitor e/ou ouvinte, o sentido do texto final será prejudicado. Existem diversos exemplos que retratam esse tipo de intertextualidade na publicidade, humor, mídia, dentre outros meios de comunicação, como constatamos no texto a seguir.

### **Bom conselho**

(Chico Buarque de Hollanda)

Ouça um bom conselho  
Que eu lhe dou de graça

Inútil dormir que a dor não passa  
 Espere sentado  
 Ou você se cansa  
 Está provado, quem espera nunca alcança

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

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

Fonte: Site *Programa Polifonia* (2016).

É possível identificar na letra da música, composta por Chico Buarque, a apropriação de alguns ditados populares que fazem parte da cultura do povo e que se repetem através do tempo. Porém, ao invés de empregá-los exatamente como são, o cantor e compositor resolveu parodiá-los, sem qualquer menção explícita da fonte, modificando os seus significados e atribuindo-lhes novos sentidos, o que confere à canção o efeito de humor desejado pelo autor.

O entendimento da mensagem vai depender diretamente dos conhecimentos de mundo do leitor, que precisa conhecer os ditados populares que foram utilizados na canção para que a mensagem da música seja compreendida em sua totalidade. Dessa forma, o produtor do texto “espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva [...] se tal não ocorrer, estará prejudicada a produção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 31).

A intertextualidade intergenérica, ou intergenericidade 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, charges, dentre outros gêneros.

Sobre essa classificação, Koch, Bentes e Cavalcante (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 continuidade, identifico 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; ELIAS, 2014, p.66).

Na charge (Figura 5), os personagens estão conversando sobre política, quando, no primeiro quadrinho, um dos personagens deles faz a seguinte afirmação: “... Daí o presidente disse: não farei barganha para evitar o fim da corrupção!” e os outros dois começam a rir do que foi dito. No segundo quadrinho, o outro personagem, percebendo que seria a sua vez de falar, diz: “Minha vez! ...Um português entra na padaria e fala pra mulher...”. Ou seja, ele compara a afirmação sobre o fim da corrupção, que foi proferida por um político, a uma piada/anedota, que tem um estilo muito conhecido pela sociedade de modo geral, que são as piadas “de português”, causando assim o efeito de humor à charge. Assim sendo, na Figura 5 podemos visualizar a combinação do gênero charge com o gênero piada ou anedota.

Figura 5– Charge da Folha de São Paulo



Fonte: KOCH; ELIAS (2008, p. 67).

Por fim, a intertextualidade tipológica “decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequencias ou tipos textuais um conjunto de características que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe” (KOCH, BENTES; CAVALCANTE, 2008,p.75-76,). Ou seja, corresponde a classificação de uma serie de características comuns as tipologias textuais existentes (narrativa, descritiva, dissertativa, expositiva e injuntiva) no que se refere à estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais e outros elementos dêiticos. É possível encontrar a intertextualidade tipológica em contos, romances, peças jurídicas, manuais de instruções, receitas culinárias, dentre outros.

A partir desses cinco tipos de intertextualidade discutidos 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.

Não tratarei nesta pesquisa da noção ampla de intertextualidade discutida por Koch (1986). Adotaremos a noção de intertextualidade, que ocorre quando, em um texto, temos inserido outro texto (intertexto) previamente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). A pesquisa se fundamenta, principalmente, na proposta de Piègay-Gros (2010),no tocante às

categorias intertextuais (copresença: citação, referência, plágio e alusão; e derivação: paródia, travestimento burlesco e pastiche), como mostrarei no tópico a seguir.

### 3.3 A intertextualidade segundo Piègay-Gros ([1996] 2010)

Após os estudos de Kristeva (1969) acerca da intertextualidade, seguiram-se os de Genette (1982) e, nesta sequência, retomando e reorganizando o que havia sistematizado Genette, com algumas reformulações e acréscimos, temos a proposta de Piègay-Gros (2010). Cavalcante (2012, p.146) apresenta um esquema que resume a proposta de Piègay-Gros (2010):

Figura 6- Proposta de Piègay-Gros (2010)



Fonte: CAVALCANTE (2012, p. 146).

De acordo com o esquema, vemos que Piègay-Gros (2010) definiu dois tipos de relações intertextuais: as de copresença e as de derivação. As relações intertextuais de copresença são aquelas nas quais é possível perceber facilmente a presença de trechos de outros textos em um determinado texto. A autora as define em quatro tipos: i) citação, ii) referência, iii) plágio e iv) alusão, considerando as duas primeiras explícitas e as outras duas implícitas, respectivamente. As relações intertextuais por derivação acontecem quando um

novo texto se deriva de outro preexistente. Como relação de derivação a autora destaca três tipos: a) paródia, b) travestimento burlesco e c) pastiche.

Vejamos, de forma bem reduzida, a definição de cada um dos tipos de intertextualidade propostos por Piègay-Gros (2010):

Quadro 1– Tipos de relações intertextuais

<b>RELAÇÕES INTERTEXTUAIS (PIÈGAY-GROS, 2010)</b>		
<b>COPRESENÇA</b>	Citação	Cumprir diferentes funções discursivas, como a da autoridade e da ornamentação. O trecho aparece assinalado por marcas tipográficas (aspas, recuo, itálico etc.).
	Referência	Ocorre a remissão a outro texto sem haver citação de fragmento.
	Plágio	Apropriação indevida de um texto na qual o plagiário assume a autoria de um texto alheio.
<b>DERIVAÇÃO</b>	Alusão	É uma referência feita indiretamente. É mais implícita que a referência e exige maior capacidade de inferência dos sujeitos.
	Paródia	Ocorre pela transformação de um texto fonte com intenção humorística, poética ou crítica etc.
	Travestimento burlesco	Tem finalidade satírica e ocorre quando se observa a reescritura de um estilo.
	Pastiche	Imitação de um autor ou de traços da sua autoria. No pastiche não ocorre transformação com na paródia e no travestimento burlesco.

Fonte: Cavalcante (2011, p. 146). Adaptado pela autora.

Dito isso, optei por trabalhar apenas com três tipos da classificação de Piègay-Gros (2010) por copresença: a citação, a referência e a alusão.

Conforme foi explanado anteriormente, as relações intertextuais, do modo como concebidas por Genette (1982), foram, mais tarde repensadas por Piègay-Gros (2010). Os tipos intertextuais citação e alusão fazem parte da sistematização feita por Genette (1982), Já o tipo referência foi acrescentado à tipologia de Genette (1982) por Piègay-Gros (2010).

A citação aparece no texto, de forma explícita, sem exigir do leitor uma perspicácia, através da presença de um texto em outro texto. Nessa classificação estão presentes as citações com aspas ou, também, as citações com outras espécies de grifo, que podem aparecer nos textos com ou sem autoria (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008), como é possível ver na figura a seguir:

Figura 7– Cartum *Vida de passarinho*

Fonte: CAULOS (2005).

Observe que, no cartum de Caulos (Luis Carlos Coutinho, dito), alguns trechos do poema de Gonçalves Dias são introduzidos através das citações com aspas (“nosso céu tem mais estrelas, nossas várzeas tem mais flores, nossas vidas mais amores, minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá”). Este é o caso das citações que aparecem explicitamente marcadas, 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 penúltimo quadrinho, o cartunista se desvia do intertexto em uma transformação que é focada em um objeto que causa tristeza ao personagem principal: a palmeira que outrora fora arrancada. Percebe-se, portanto, os limites e as delimitações que oscilam entre o lúdico e o satírico e que são atravessados pela seriedade do problema que é

tratado: o desmatamento da natureza. O cartunista retira da *Canção do Exílio* os trechos essenciais para a construção de uma leitura de denúncia.

Partindo dessa perspectiva, Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.120-121), concordando com Piègay-Gros (1996), lançam o seguinte questionamento:

As citações podem exercer funções discursivas várias, dentre elas a da autoridade e a da ornamentação. Uma citação apropriada pode cumprir o objetivo de reforçar o efeito da verdade de um discurso, autenticando-o, pois quem melhor que um especialista para confirmar, para corroborar, com ciência do assunto, as conclusões do autor?

No caso do cartum *Vida de passarinho*, a citação lança luzes à crítica que deve ser alcançado pelo leitor, em relação à devastação da natureza, 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, e uma das marcas características da citação é o alto grau de explicitude do intertexto, dadas as marcas tipográficas encontradas no texto citado. 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).

Dando continuidade à explanação sobre os tipos intertextuais, pode-se dizer que a referência é um recurso intertextual similar à citação, porém sem transcrição literal do texto fonte. Segundo Piègay-Gros (2010), a referência é uma forma explícita de intertextualidade, assim como a citação, e, portanto, é diferente da alusão. “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). Ou seja, pode ser considerada “como uma remissão direta ou ao próprio texto como um todo” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p.125).

Na alusão, o texto matriz é retomado por meio de indicações sutis, de forma implícita. Dessa forma, preferi “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). O que vai diferenciar a referência da alusão é o grau de implicitude desta última, visto que a alusão é uma “referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o co-enunciador de que, pelas orientações deixadas

no texto, ele deve apelar à memória para encontrar um referente não dito” (CAVALCANTE, 2006, p. 5). Confirmamos no exemplo a seguir:

Figura 8- Charge



Fonte: Faria (2014, p. 46).

Na charge, observei uma referência direta ao famoso cantor brasileiro Roberto Carlos, que é conhecido por ser vegetariano e que, anos atrás, participou de propagandas, nas quais comia e indicava, como uma excelente opção gastronômica, carne de gado de uma conhecida indústria de alimentos. A referência ao cantor Roberto Carlos e outros indícios contextuais, como os três animais apreensivos, com medo de serem abatidos, e a frase formada através dos cartazes que eles seguram (“Por essa nós não esperávamos”, pois o cantor é vegetariano, conforme já foi dito), levam à alusão ao texto do anúncio da Friboi, protagonizado pelo cantor.

Feitas essas considerações, passo para a metodologia, capítulo em que apresento como procedi em minha análise, considerando os aspectos mencionados em minha fundamentação teórica. A partir do exposto, analisarei de que forma a intertextualidade é reconhecida e trabalhada nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos quando recorrem a textos, para exploração da leitura que manifestam o fenômeno.

## 4 METODOLOGIA

A ciência se diferencia de outras naturezas de conhecimento, dentre outros fatores, pelo método científico. O método científico é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com segurança e autonomia, permite que o cientista alcance os seus objetivos, traçando os caminhos que deverão ser seguidos, detectando possíveis erros e auxiliando nas decisões do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Desta forma, o pesquisador que pretende desenvolver uma investigação, precisa seguir uma série de etapas investigativas, a fim de alcançar os objetivos e apresentá-los da maneira mais exata, clara e coerente possível ao leitor.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), é possível classificar em quatro os métodos de abordagem de uma pesquisa científica: indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e, por fim, dialético. Nesse tocante, considerando o exposto pelas autoras, minha pesquisa apresenta um caráter teórico-prático e utilizar-se-á de dois métodos: o indutivo e o hipotético dedutivo.

O método indutivo, de acordo com Gil (1999, p. 28), “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior ao trabalho de coleta de dados particulares”. Dessa forma, afirmo que, de acordo com o raciocínio indutivo, a generalização precisa ser constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade (GIL, 1999).

O método hipotético-dedutivo consiste na formulação de hipóteses para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, que é criado quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno. Das hipóteses formuladas, inferem-se resultados que deverão ser testados ou falseados (GIL, 1999, p.30). Esse método, criado pelo filósofo austríaco Karl Popper, tem uma abordagem que busca a eliminação dos erros de uma determinada hipótese.

Portanto, esta pesquisa tem caráter indutivo e hipotético-dedutivo, pois, para observar as peculiaridades do fenômeno da intertextualidade presente nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos, parti de constatações particulares acerca da presença da intertextualidade nos gêneros discursivos e da análise dos aspectos (MARCONI, LAKATOS, 2003), ora citados, e busquei investigar, no *corpus*, como a abordagem intertextualidade aparece nas seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Médio, através da formulação de hipóteses, corroborando-as com a abordagem teórica na qual me embasei.

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

#### 4.1 Tipos de pesquisa

Conforme Gil (2002), a pesquisa científica pode ser analisada de acordo com os seus objetivos em três tipos: exploratória, descritiva e explicativa. Podemos dizer que uma pesquisa é exploratória, quando é necessário que seja feito todo um levantamento bibliográfico da literatura da área em que será inserida a pesquisa, para que assim possa ser estabelecido de forma coerente o estado da arte. É descritiva quando, com base no *corpus*, o descrevemos de modo exaustivo, a fim de levantar considerações importantes a respeito da pesquisa e dos objetos que fazem parte dela. E, por fim, as pesquisas podem ser consideradas explicativas, quando se utilizam das análises feitas para apontarem comentários acerca dos fenômenos observados. Entretanto, acredito que cada trabalho científico possui seu caráter dominante, sobressaindo, a partir do seu objetivo geral, um tipo de pesquisa em especial.

Partindo desses pressupostos, este trabalho é caracterizado como descritivo em função dos meus objetivos, pois descrevo as orientações teóricas implícitas a intertextualidade presente nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, considerando, também, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Por conseguinte, adotei a estratégia do estudo de caso, que é apoiada pela pesquisa descritiva, pois tenho como objetivo analisar a intertextualidade nas seções de leitura dos livros didáticos, com ênfase nas atividades de leitura e, principalmente, nos textos encontrados nesses materiais que servirão como objeto de estudo.

O caráter descritivo prevalece em minha 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 [...]. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Dessa forma, pesquisei acerca da presença da intertextualidade nos textos dos livros didáticos, descrevendo, ao longo do trabalho, as características do fenômeno estudado, pautando-me nos teóricos que serviram de base para a investigação.

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 tema pesquisado. Uma de suas características mais significativas está na utilização do procedimento de coleta de dados.

Sobre estes tipos de pesquisa, Neves (1996, p. 5) afirma que:

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagens no emprego de métodos que auxiliem a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

Portanto, minha pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois fiz uma análise essencialmente descritiva, cujo interesse consiste em evidenciar aspectos relacionados ao objeto de forma a compor uma visão situacional em termos de como ele se apresenta em seu contexto, no caso, nos livros didáticos do Ensino Médio. Fiz a descrição das características do fenômeno da intertextualidade e do seu tratamento nas seções de leituras dos livros didáticos de Língua Portuguesa, através do trabalho com os textos e/ou atividades coletadas, confrontando-os com as informações obtidas e o conhecimento teórico acerca da intertextualidade.

Segundo 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.”. Não tencionei “medir”, “contar” eventos, mas descrever seu status, seu comportamento no material analisado. Além disso, as reflexões feitas pelo pesquisador, acerca da pesquisa, serão de grande importância, uma vez que a comunicação com o campo e com os sujeitos pesquisados são parte da produção de conhecimentos, tornando as análises em dados para serem documentadas.

Dessa forma, o pesquisador [qualitativo] 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).

## 4.2 Apresentação do *corpus*

A perspectiva teórica e prática deste trabalho insere-se na área da Linguística Textual. Minha pesquisa consistirá em um trabalho de análise descritiva, para mostrar como a intertextualidade está sendo trabalhada nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nesse sentido, o livro didático serve como uma importante ferramenta, instrumento, para se trabalhar o uso da intertextualidade com foco no ensino da leitura.

Portanto, nesta pesquisa, analisei três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos alunos do Ensino Médio, que foram escolhidas considerando os seguintes critérios: a) ser utilizada no ensino de Português para o Ensino Médio, de escolas públicas e particulares de diferentes lugares no Brasil; e b) atender às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Não pretendo nesta pesquisa adentrar o ambiente de sala de aula para entender o processo de ensino e aprendizagem de leitura. Meu olhar incidirá sobre o produto – os livros didáticos. É a partir deste material que pretendo desenvolver a pesquisa que se propõe neste projeto.

Selecionei três coleções destinadas ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), uma vez que esse período representa a transição entre a educação básica e o ensino superior e, por isso, tal recurso já deveria proporcionar um bom referencial de abordagem nesta área. Julguei importante, também, pois nesse período da vida escolar, é de extrema relevância que os discentes compreendam os recursos linguísticos inerentes ao uso da língua para que possam vir a ter êxito pessoal, profissional e acadêmico, sobretudo devido à importância do fenômeno da intertextualidade para o trabalho em compreensão de textos.

As três coleções estão presentes no guiado Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, que visa uma produção de livros com qualidade, com o objetivo de provocar no educador o desejo de transformar o contexto escolar, e que indica os livros mais escolhidos pelos professores no ano anterior. Estas coleções foram disponibilizadas como opção pelo PNLD para a escolha dos livros didáticos das escolas públicas da rede estadual de ensino (triênio 2018-2020), o que considero um bom critério para a escolha do material.

- 1) FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa:** linguagem e interação. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- 2) ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português:** contexto, interlocução e sentido. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- 3) BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português:** ser protagonista. 3. ed. São Paulo: ediçõesSM, 2016.

Cada coleção é referendada pelo PNLD e é composta por três volumes, um para cada série que compõe o Ensino Médio.

O *corpus* é composto por atividades que possibilitam o trabalho com a intertextualidade, retirados das seções de leitura de cada coleção que foi analisada, totalizando 30 atividades, distribuídas entre as três coleções: 11 atividades da coleção 1, 11 atividades da coleção 2 e 8 atividades da coleção 3. Este *corpus* me permitiu ter as informações relacionadas à presença do fenômeno da intertextualidade nas seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio como fenômeno linguístico constitutivo da produção de sentido para a compreensão em leitura.

Selecionei os textos e as atividades de leitura das seções de leitura que apresentavam o fenômeno da intertextualidade, em suas mais diversas formas de aparição, implícitas e/ou explícitas, uma vez que a nossa proposta é analisar, dentre outros objetivos, os tipos de intertextualidade, utilizados na construção de sentidos dos textos presentes nos livros didáticos de acordo com a teoria de Piègay-Gros (1996).

De acordo com Lakatos e Marconi (2000, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Correspondem, portanto, à parte prática usada na coleta do material sobre o qual tecerei observações acerca dos objetivos almejados.

As atividades analisadas foram codificadas com o objetivo de se identificar a coleção didática a que cada atividade faz parte e quais os volumes que fiz referência na análise. Dessa forma, cada atividade está relacionada a um código da coleção e à série (referente ao volume 1, 2 ou 3) por mim catalogado. No quadro a seguir, visualizamos a codificação do *corpus* para melhor compreensão desta fase da pesquisa.

Quadro 2– Codificação do *corpus*

COLEÇÃO CÓDIGO PARA AS COLEÇÕES		CÓDIGO DO VOLUME/SÉRIE		
		1º ano	2º ano	3º ano
<i>Língua Portuguesa:</i> linguagem e interação.	Coleção 1	A	B	C
<i>Português:</i> contexto, interlocução e sentido	Coleção 2			
<i>Português:</i> ser protagonista	Coleção 3			

Fonte: Própria autora (2017)

Para marcar cada exemplar de atividade analisado, construí uma codificação que tem a seguinte configuração: Coleção + um número que atribuímos à coleção analisada (catalogamos as coleções em ordem crescente) seguidos pelas letras A, B e C do alfabeto, que representam os volumes da 1ª série do Ensino Médio, da 2ª série do Ensino Médio e da 3ª série do Ensino Médio, respectivamente; número do exemplo no corpus, catalogado em ordem crescente.

Decidi utilizar esse processo para a codificação das coleções analisadas, pois, de acordo com Souza (2014, p. 2), “podemos dividir o corpus das pesquisas qualitativas em numéricos e não numéricos, no caso destes há preferência para um tratamento taxionômico, pois, dessa forma, a pesquisa se torna mais organizada e padronizada no meio científico”.

Para garantir um tratamento científico aos dados coletados, criei um quadro (LEMOS, 2016) com os critérios de análise e os exemplares catalogados e codificados do *corpus*. Esse quadro apresenta cada exemplar a ser analisado e os critérios utilizados. Dessa forma, estão expostas no quadro as categorias de Piègay-Gros (1996).

Apresento a seguir o quadro que construí para preencher com os resultados de minha pesquisa (expostos no próximo capítulo, intitulado Atividades das seções de leitura: como os livros didáticos tratam o fenômeno da intertextualidade).

Quadro 3– Quadro modelo/Resultados da Pesquisa

Atividade		Categorias de análise		
		Referência	Alusão	Citação
1	COLEÇÃO1_A1			
2	COLEÇÃO1_A2			
3	COLEÇÃO1_A3			
4	COLEÇÃO1_A4			
5	COLEÇÃO1_B5			
6	COLEÇÃO1_B6			
7	COLEÇÃO1_B7			
8	COLEÇÃO1_C8			
9	COLEÇÃO1_C9			
10	COLEÇÃO1_A10			
11	COLEÇÃO2_A11			
12	COLEÇÃO2_A12			
13	COLEÇÃO2_A13			
14	COLEÇÃO2_A14			
15	COLEÇÃO2_B15			
16	COLEÇÃO2_B16			
17	COLEÇÃO2_B17			
18	COLEÇÃO2_B18			
19	COLEÇÃO2_B19			
20	COLEÇÃO2_C20			
21	COLEÇÃO3_C21			
22	COLEÇÃO3_A22			
23	COLEÇÃO3_A23			
24	COLEÇÃO3_A24			
25	COLEÇÃO3_B25			
26	COLEÇÃO3_B26			
27	COLEÇÃO3_C27			
28	COLEÇÃO3_C28			
29	COLEÇÃO3_C29			
30	COLEÇÃO3_C30			

Fonte: Própria autora (2017).

O quadro apresenta as 30 atividades coletadas e os critérios pelos quais me pautei para a análise. Saliento que esses critérios foram utilizados por julgar que eles se associam com a perspectiva teórica na qual me baseei. No quadro, as atividades estão representadas pelo código explicado anteriormente e cada coluna representa um critério no qual nossa análise se baseou.

Em meus resultados, preenchi o quadro a partir dos dados obtidos em minha análise e marquei com a letra X na coluna dos critérios que foram encontrados naquele exemplar do *corpus*, delimitado pelas linhas da coluna. Caso o critério não tenha sido contemplado

plenamente no exemplar da coluna, o número zero (0) foi utilizado para indicar a ausência desse critério no item analisado (LEMOS, 2016).

Por fim, uni, nesta pesquisa, o suporte teórico da Linguística Textual às indicações dos documentos oficiais da educação brasileira (PCN) na análise da intertextualidade presente nas seções de leitura dos livros didáticos do Ensino Médio que teve como resultado uma reflexão satisfatória.

Com o intuito de demonstrar os motivos que me levaram a considerar as observações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, descrevi as características e as principais reflexões que esse documento apresenta sobre a forma como a intertextualidade deve ser explorada em questões de compreensão leitura pelo livro didático. Os PCN são elaborados por uma equipe de especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC) e tem por objetivo unificar o conteúdo no ensino básico brasileiro.

Observar o conteúdo dos PCN no tocante ao ensino de língua portuguesa, com foco nas questões de compreensão leitora, colabora com os objetivos deste estudo. Desta forma, faz-se necessário um estudo mais aprofundado desses documentos, cujo resumo expus a seguir.

### **4.3 Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e hoje são referências para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de todo o Brasil. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. São, portanto, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Assim, os PCN asseveram que:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (PCN, 1997, P. 10).

Na década de 90, o Ministério da Educação (MEC) lançou os primeiros PCN, que se detinham ao que hoje conhecemos por Ensino fundamental I. Em 1997, o MEC publicou os parâmetros para as séries finais do Ensino Fundamental II e, posteriormente, no final da

década de 90, apresentou os PCN para o Ensino Médio, que, em 2002, foram acrescidos dos PCN +, orientações complementares para a educação nos últimos anos do Ensino Médio.

A noção de educação proposta pela LDB nº 9.394/96e, conseqüentemente, pelos PCN considera que a educação escolar deverá relacionar-se ao mundo do trabalho e à prática social. Dessa forma, a educação contempla os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os PCN sugerem que o ensino de língua portuguesa passe a focar em três elementos essenciais: o ensino, a língua e o aluno (principal sujeito do processo de ensino e de aprendizagem). O ensino de língua passa a prezar pela perspectiva de formar um falante competente, que consiga utilizar as diversas modalidades da língua dentro da sociedade.

Devo apontar, por conseguinte, a concepção de leitura de acordo com os PCN, que considera o ato de ler como uma prática de produção de sentido construída pelo leitor a partir de algumas estratégias (seleção, antecipação, inferência e verificação) e que leva em consideração, principalmente, a interação autor/texto/leitor. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 69) ratificam que “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”.

Assim sendo:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, 69-70)

Considerando essa concepção de ensino de leitura dos PCN, investiguei como o ensino de língua portuguesa é tratado no Ensino Médio, sobretudo a forma como a intertextualidade deve ser explorada nas seções de leitura dos livros didáticos, objeto de estudo desta pesquisa.

É importante analisar até que ponto as questões apresentadas nos livros didáticos podem interferir no desenvolvimento das habilidades leitoras do discente, ou seja, até que ponto levam o aluno a pensar e a compreender sobre o que foi lido, sem muitas dificuldades, guardando os conhecimentos adquiridos para serem utilizados em novas leituras. Para que

isso aconteça, é necessário que o aluno faça a leitura de um texto mais de uma vez, com o objetivo de realmente compreender a mensagem do texto.

Dessa forma, o trabalho em sala com a leitura terá como finalidade a formação de leitores competentes, “por isso ela é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (PCN, 1998 p.53).

Essas leituras servirão para que o aluno conheça a estrutura do texto, os seus enunciados, para que possa, dessa forma, fazer uma boa interpretação textual. É válido citar que a habilidade de interpretar textos oportuniza ao discente a competência de realizar leituras críticas produtivas, buscando através de seus conhecimentos prévios, fundamentos para compreender os mais diversos tipos de textos.

Portanto, julguei importante considerar as orientações dos PCNs no tocante ao ensino da leitura e das atividades analisadas nesta pesquisa, pois como orientações para o ensino de língua portuguesa, especificamente de leitura, esse documento auxilia na investigação da forma como a intertextualidade é explorada nas seções de leitura dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

Conforme os PCN (1998 p. 55),

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Partindo dessa perspectiva, verifiquei a necessidade de uma leitura com “interesse, com função”, vinculada aos diferentes usos sociais (PCN, 1998, p. 55), na qual o leitor deve considerar as múltiplas possibilidades de interpretação que o texto oferece a ele. O trabalho com a intertextualidade nas aulas de leitura, portanto, faz-se necessário, pois “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” (PCN, 1998, p. 55).

Dessa forma, é possível compreender que, para os PCN, o significado do texto é construído pela interpretação do leitor, a partir dos seus conhecimentos prévios e não somente do que está escrito no texto. “É necessário que o professor tente compreender o que há por traz dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos” (PCN,1998, p.58).

Pautando-me sob as orientações desse documento, analisei a intertextualidade presente nas seções de leitura dos livros didáticos a partir dos critérios seguir: a) presença/ausência de exercícios que tratam da intertextualidade e b) modo como os exercícios tratam dos mais diversos tipos de intertextualidade. Esses tópicos são assumidos nesta pesquisa como critérios de análise das atividades em questões de compreensão leitor pelo livro didático. Nesse sentido, é preciso reconhecer o universo discursivo dentro do qual cada atividade se insere, considerando as intenções propostas na atividade, os interlocutores, a situação social de interação e contexto sócio-histórico.

#### **4.4 Procedimento de análise de dados**

Os dados gerais metodológicos serão analisados à luz das concepções teóricas de Piègay-Gros (1996), Bazerman (2006), Koch; Bentes e Cavalcante (2008), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2011), Kleiman (1999) sobre o conceito e as tipificações de intertextualidade. Pautei-me, ainda, nos PCN (1998), quanto ao ensino de Língua Portuguesa. 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*.

Assim, proponho-me a mostrar a presença do fenômeno da intertextualidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir do estudo dos textos de diversos gêneros presentes nas seções de leitura, através do desenvolvimento dos seguintes passos metodológicos: a) 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; b) identifiquei os tipos de intertextualidade presentes nos livros didáticos para a categorização e/ou recuperação dos textos-fonte, reconhecendo os intertextos presentes nas leituras, verbais e não verbais; e c) analisei os usos dos processos de intertextualidade presentes nos livros didáticos, de forma a perceber como os intertextos utilizados podem contribuir para uma compreensão maior dos sentidos do texto por parte dos discentes.

Dando continuidade, fiz uma análise geral de cada livro e, em seguida, investigamos os usos da intertextualidade nas seções de leitura, exemplificando, com textos e/ou atividades retiradas dos livros, sempre que se fez necessário para uma melhor compreensão da amostra.

Como parâmetro de análise, pautei-me nas categorias de análise propostas por Piègay-Gros (2010), já descritas na Fundamentação Teórica: alusão, referência e citação, cujas tipificações abordam a forma com que a intertextualidade pode se manifestar, no caso por copresença, na qual é possível perceber facilmente a presença de trechos de outros textos em um determinado texto, seja de forma implícita, como a alusão, ou de forma explícita, como a citação e a referência, marcas semelhantes às da abordagem apontadas por Genette (2010), com que nos identificamos, também.

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

## **5 A INTERTEXTUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Ao longo da vida, o ser humano vai adquirindo uma bagagem de conhecimentos e habilidades resultantes de suas experiências advindas da convivência com outros seres humanos dentro de uma sociedade, na qual os indivíduos se educam em suas relações com o mundo, em um processo permanente de aprendizado. Esses conhecimentos precisarão ser retomados em diversos momentos da vida do indivíduo.

No que concerne ao ensino de Língua Materna, essa bagagem de conhecimentos prévios possui uma grande relevância no que diz respeito ao trabalho com a leitura através de textos dentro e fora da sala de aula. Percebemos, atualmente, que tanto os docentes como as orientações fornecidas pelos PCN para o ensino da língua materna têm dado uma maior atenção ao ensino de Língua Portuguesa, desviando o foco centrado na gramática normativa.

Portanto, o trabalho com os textos em sala de aula não deve ser utilizado apenas como pretexto para o ensino da gramática, direcionado apenas às regras gramaticais e aos conceitos estabelecidos pela gramática normativa. O professor precisa saber utilizar práticas que partem de uma concepção interacional de língua, de sujeito e de texto; e os discentes precisam ser estimulados a refletir sobre os sentidos dos textos, estabelecendo relações com textos e/ou situações vivenciadas anteriormente.

No que se trata do trabalho com a intertextualidade em sala de aula, o dever do docente é conscientizar o aluno sobre a necessidade de se identificar e/ou trabalhar com textos e intertextos, que são interessantes objetos de estudo e análise e atuam como fortes aliados às novas significações que podem surgir a partir da inclusão de um texto em outros. É importante ressaltar que todas as ocorrências desse fenômeno cumprem um propósito discursivo no texto, e é este propósito que leva o autor a recorrer à intertextualidade como recurso linguístico. Ademais, todas as questões ligadas ao fenômeno da intertextualidade, influenciam em dois fatores: no processo de produção e no processo de compreensão de textos, e podem apresentar determinadas consequências no momento do trabalho pedagógico com o texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1989).

Corroborando com essas ideias, Koch e Elias (2014) afirmam que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar várias estratégias, tanto de ordem linguística como

de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa na construção dos sentidos do texto. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Dentro desse contexto, afirmo que o texto e o intertexto são objetos essenciais para a construção de sentidos que nos trazem a importância do conhecimento de mundo e do conhecimento interacional. É imprescindível lembrar o que é o fenômeno da intertextualidade, tema bastante estudado pela Linguística Textual e já discutido nesta pesquisa, e a relevância do trabalho com esse processo nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Conforme Pamplona (2012/*on-line*), assessora especialista de Língua Portuguesa da Editora Moderna:

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 segundo a linguística moderna, pois privilegia a interdisciplinaridade e a adaptações de conteúdos.

Em suma, a intertextualidade é geralmente trabalhada no processo de interpretação de textos e pode ser considerada como um fenômeno importante para a construção dos sentidos dos textos em distintos contextos. Nesse sentido, Barthes (1974, p. 46) afirma que:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Seguindo essa trilha, Sampaio (2013, p. 35) defende que "a presença constante de outros textos em determinado texto comprova a relevância da teoria da intertextualidade para a Educação, no ensino/aprendizagem de textos.". Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar como a intertextualidade aparece nas atividades de leitura dos livros didáticos, classificando-a conforme as suas características.

Feitas essas considerações, passo para a explanação sobre as categorias de análise, considerando os aspectos mencionados em nossa fundamentação teórica. A partir do exposto, analisei de que forma a intertextualidade é reconhecida e trabalhada nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos quando recorrem a textos, para exploração da leitura que manifestam o fenômeno.

## 5.1 Categorias de análise: referência, alusão e citação

Neste subtópico, retomarei, primeiramente, as categorias de análise referência e alusão, pois, na maioria das vezes, se fala em referência como meio de aludir a outro texto (FORTE, 2013). Vou, portanto, conceber a referência como um tipo de intertextualidade explícita e a alusão como um tipo de intertextualidade implícita (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008). Assim, em minha análise, o tipo intertextual referência estará diretamente ligado ao da alusão.

Como já mencionei anteriormente, para Piègay-Gros (1996), a intertextualidade por copresença pode ser dividida em explícita e implícita. O que irá marcar a diferença entre ambas as classificações é que a primeira é caracterizada por menções ou por um código tipográfico, enquanto a segunda depende, unicamente, do leitor para recuperar os intertextos, sem ter relação com a referência ou à autoria da fonte. Tratei os fenômenos em conjunto, em minha análise, assim como o fez Forte (2013).

A referência, portanto, remete o leitor a outro texto, já escrito anteriormente, de forma explícita, ou seja, é uma remissão a personagens (de obras humorísticas, literárias, publicitárias, dentre outras), a entidades ou ao próprio texto como um todo, sem, porém, convocar as palavras deste. Por suas características, menciona, explicitamente, porém sem precisão, o intertexto, dando ao leitor a indicação de que ele deve buscar, em sua memória, todos os elementos relacionados ao intertexto, pois não existe a citação literal do texto-fonte a que o texto faz remissão. Pode ser caracterizada como um tipo de intertextualidade explícita por copresença (PIÈGAY-GROS, 1996).

A alusão, em contrapartida, não é literal e não é explícita (PIÈGAY-GROS, 1996), pois retoma o texto matriz por indicações brandas, ou seja, elabora um jogo de sugestões ao leitor, através de possíveis relações, como, por exemplo, o que o autor disse, diretamente, com o que deixou de dizer, explicitamente. O leitor precisará recuperar o conteúdo que foi aludido por meio de sua memória, para perceber as relações existentes de um texto com outro nas entrelinhas. Tais entrelinhas são, na maioria das vezes, compostas por palavras, mas podem aparecer como um formato textual, uma entonação, um estilo, dentre outras sugestões.

Além dos tipos já mencionados, abordarei também a citação, que constitui a forma emblemática da intertextualidade (KOCH, BENTES; CAVALCANTE, 2008), por se tratar da

incorporação direta de um texto em outro. Devido ao seu alto grau de explicitude, de marcação, esse tipo intertextual se torna facilmente identificável em um texto.

Dada à exposição, darei início à análise das coleções.

## **5.2 Atividades das seções de leitura: como os livros didáticos tratam o fenômeno da intertextualidade**

Nesta pesquisa, propus-me a analisar três coleções de livros didáticos (*Língua portuguesa*: linguagem e interação; *Português*: contexto, interlocução e sentido; *Português*: ser protagonista). Neste capítulo, apresentei minhas análises realizadas sobre esses manuais, a partir dos objetivos traçados, com intenção de comprovar as hipóteses (que foram apresentadas na Introdução desta pesquisa) que me levam 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 Médio, para quem se destinam as coleções didáticas analisadas.

Por essa razão, tomei o livro didático de Língua Portuguesa como um valioso recurso para o professor e para o aluno, visto que ele pode ser considerado como um instrumento de apoio ao trabalho do professor e um importante aliado no que se refere à formação discursiva dos alunos, dentre vários outros aspectos linguísticos, como leitura e interpretação de textos dos mais diversos gêneros.

Como citado anteriormente, os livros analisados são direcionados ao primeiro, ao segundo e ao terceiros anos do Ensino Médio e as atividades examinadas se reportam a forma como a intertextualidade é explorada em questões retiradas das seções de leitura dos livros didáticos selecionados. Não é foco desta pesquisa identificar e categorizar o fenômeno nos textos, mas sim se a intertextualidade é reconhecida e explorada nos livros didáticos quando se recorrem a textos, para a exploração da leitura.

Analisei cada coleção, separadamente, para identificar como o trabalho com a intertextualidade aparece em cada material didático. Ao fim da análise, apresentei um quadro geral contendo um resumo dos dados que encontrei nas três coleções analisadas.

As atividades constantes das coleções foram avaliadas conforme as categorias de análise (indicados nas colunas do quadro):

Quadro 4– Síntese dos resultados da Pesquisa

Atividade		Categorias de análise		
		Referência	Alusão	Citação
1	COLEÇÃO1_A1	X	X	X
2	COLEÇÃO1_A2	0	X	0
3	COLEÇÃO1_A3	X	X	0
4	COLEÇÃO1_A4	0	0	X
5	COLEÇÃO1_B5	0	X	0
6	COLEÇÃO1_B6	0	X	0
7	COLEÇÃO1_B7	X	X	0
8	COLEÇÃO1_B8	0	0	X
9	COLEÇÃO1_C9	0	X	0
10	COLEÇÃO1_C10	0	X	0
11	COLEÇÃO1_C11	0	0	X
12	COLEÇÃO2_A12	X	X	0
13	COLEÇÃO2_A13	X	0	0
14	COLEÇÃO2_A14	0	X	0
15	COLEÇÃO2_A15	X	0	X
16	COLEÇÃO2_B16	X	X	0
17	COLEÇÃO2_B17	0	X	0
18	COLEÇÃO2_B18	X	X	0
19	COLEÇÃO2_B19	X	X	X
20	COLEÇÃO2_C20	X	X	0
21	COLEÇÃO2_C21	0	X	0
22	COLEÇÃO2_C22	0	0	X
23	COLEÇÃO3_A23	X	X	0
24	COLEÇÃO3_A24	X	0	0
25	COLEÇÃO3_A25	0	0	X
26	COLEÇÃO3_B26	0	X	0
27	COLEÇÃO3_B27	0	X	0
28	COLEÇÃO3_C28	X	0	0
29	COLEÇÃO3_C29	0	X	0
30	COLEÇÃO3_C30	0	0	X
TOTAL		13	20	9

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

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 de análise destacadas nas colunas. A letra X, nas linhas que identificam as atividades, demonstra que a atividade apresentou o critério de análise destacado em alguma das colunas correspondentes aos critérios, o numeral 0, por sua vez, na linha, indica que o critério não foi encontrado na análise da atividade.

Através do quadro, pude observar que as coleções *Língua Portuguesa: linguagem e interação* e *Português: ser protagonista* apresentam maior número de atividades que tratam

da intertextualidade nas seções de leitura. Apesar disso, nem todas as atividades dessas coleções, reconhecem e exploram o fenômeno de modo a favorecer uma leitura reflexiva.

Outra conclusão a que se pode chegar após a leitura do quadro é que os critérios de análise não são estanques nas atividades, como também nas leituras que antecedem as atividades e que manifestam o fenômeno, ou seja, as atividades mesclam os critérios, em sua maioria, com os textos, o que nos possibilita concluir que as atividades permitem relacionar outros aspectos da intertextualidade, oferecendo a possibilidade de alunos e professores refletirem sobre os seus conhecimentos, fazendo referências ao seu aprendizado adquirido ao longo dos anos, escolares e extracurriculares.

Apresentei os resultados da pesquisa, conforme os critérios de análise constantes das colunas 3, 4 e 5 do quadro acima explicitado. Dessa forma, demonstrarei como cada critério pode contribuir para uma compreensão melhor dos sentidos dos textos presentes nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos por parte dos discentes.

Analisamos cada critério, segundo Piègay-Gros (1996), em todas as atividades das coleções selecionadas e apresentamos os exemplos com os resultados mais consideráveis da proposta didática de cada livro, nas seguintes coleções:

- 4) FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- 5) ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- 6) BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Português: ser protagonista**. 3. ed. São Paulo: edições SM, 2016.

### 5.2.1 Análise da coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação*

Cada um dos três volumes da coleção **Língua portuguesa: linguagem e interação** organiza-se em torno de nove capítulos, sendo um capítulo inicial e oito capítulos que se distribuem em quatro unidades de trabalho por volume (dois capítulos por Unidade, pois o capítulo inicial não tem numeração), que têm por objetivo levar à construção de um projeto coletivo de leitura e escrita. Cada unidade é composta de: a) uma dupla de páginas iniciais, que marca a abertura da Unidade; b) uma dupla de páginas com a seção *Para começo de*

*conversa*, que propõe o início do projeto da Unidade; c) dois capítulos; d) a seção *Agora é com você!*, com sugestões de materiais complementares para extrapolação para os alunos e para o docente; e) a seção *E a conversa chega ao fim*, que encerra o projeto da Unidade e f) a seção *O trabalho com a Unidade a autoavaliação*, que propõe aos alunos uma retomada do que foi trabalhado ao longo da Unidade por meio de autoavaliação.

No início de cada livro é apresentado um capítulo introdutório, que não faz parte de nenhuma unidade. Nele, estão presentes conceitos e noções bastante gerais, como “O que é texto?” e “O que são gêneros textuais?” e, também, textos e atividades que servem de apoio para as discussões sugeridas acerca dos temas. Além desses conceitos e noções gerais, o docente pode aproveitá-lo para fazer um diagnóstico geral inicial de aprendizagem dos alunos. Os autores, Faraco, Moura e Maruxo Junior (2017), ressaltam que o caráter desse capítulo é apenas introdutório e, portanto, não pretende esgotar ou aprofundar as noções apresentadas.

As seguintes seções estruturam os capítulos dos volumes: *Primeiros passos, Para entender o texto, As palavras no contexto, Linguagem e texto, Diálogo com a literatura, Língua – análise e reflexão e Práticas de linguagem*. Para a nossa análise, atentamo-nos às atividades retiradas das seções *Para entender o texto* e *Diálogo com a literatura*, por conterem questões que trabalham com a compreensão leitora.

A seção *Para entender o texto* é composta por questões cujo objetivo é gerar discussões sobre o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem-no e atentarem para aspectos fundamentais à sua compreensão, com o propósito de ajudar os discentes a desenvolver estratégias de leitura. As questões convidam os alunos “a um olhar mais atento para o texto, mostrando-lhes que, em todo ato de interlocução, há um propósito, uma intencionalidade” (FARACO; MOURA; MARUXO JUNIOR, 2017, p. 361).

A seção *Diálogo com a literatura* é composta por uma diversidade de textos literários e de atividades a estes relacionadas, com o objetivo de levar à formação do “leitor literário” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2017, p. 362). De acordo com os autores, “dispensou-se especial atenção às componentes pragmáticas da leitura, a saber, a mobilização de competências linguísticas, enciclopédicas, lógicas e retórico-pragmáticas envolvidas no ato de ler” (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2017, p. 360).

Essas ideias são corroboradas por Koch e Elias (2014, p.7), que afirmam que, em todos os textos existem, em menor ou maior grau, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, que somente são identificados a partir da mobilização do contexto sociocognitivo no qual estão presentes os sujeitos sociais, por isso, a importância de o aluno ser levado a pensar e refletir sobre as leituras propostas no livro.

Nessa coleção, Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2017, p. 340) afirmam que possuem a intenção de “levar os alunos a refletirem sobre suas práticas de linguagem, nas diferentes esferas da comunicação, das mais cotidianas às mais elaboradas”. De acordo com os autores, essa reflexão se torna possível através do trabalho com o texto, nas atividades que são propostas ao longo do livro, sejam elas orais ou escritas. O importante é que o aluno seja levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com a finalidade de participar de forma ativa na construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2014, p.7).

Dadas as considerações, darei início à análise.

### 5.2.1.1 Coleção 1 – Referência e alusão

Dando início à análise dos livros, encontrei atividades que utilizaram as categorias de análise descritas anteriormente, referência e alusão, presentes em questões de compreensão leitora, para a exploração da leitura, que manifestam o fenômeno da intertextualidade (explícita e implícita), bem como demonstram que o fenômeno da intertextualidade, articulado com as categorias estabelecidas, neste subtópico, referência e alusão, conforme descritas por Piègay-Gros (1996), ocorre com mais ênfase no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio.

O quadro a seguir expõe as atividades que articularam essas categorias.

Quadro 5– Coleção 1 (Referência e alusão)

<i>Língua portuguesa: linguagem e interação</i>				TOTAL
Categorias de análise	8 Atividades			
	1 <sup>a</sup> ano	2 <sup>a</sup> ano	3 <sup>a</sup> ano	
Referência	2	1	0	3
Alusão	3	3	2	8

Fonte: Própria autora (2017).

Na análise da alusão, conforme o quadro acima, selecionei oito atividades relativas à temática de minha investigação (a intertextualidade nas atividades das seções de leitura), cujas atividades estão expostas no volume 1 (em maior quantidade), no

volume 2 e, em menor quantidade, no volume3 da coleção *Língua Portuguesa*: linguagem e interação, o que me suscitou uma indagação: Por que as atividades que se relacionam com o fenômeno da intertextualidade não são apresentadas na mesma proporção em todos os volumes indicados para o Ensino Médio? Penso que essa pergunta pode suscitar uma investigação futura e outros trabalhos na área, ampliando as pesquisas que investigam a relação do ensino da leitura com a o fenômeno da intertextualidade.

Outro dado interessante que colhi da análise, com relação a essas categorias, contraria uma de minhas hipóteses, pois julgava que encontraria poucas atividades que privilegiassem o reconhecimento e o trabalho com a intertextualidade nas atividades das seções de leitura, pois, conforme Cavalcante (2011, p. 17):

o texto não representa a materialidade do cotexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural. Por isso está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva.

Dessa forma, o trabalho com as relações intertextuais nas atividades de compreensão leitora se torna relevante, pois, através das atividades, os discentes serão levados a reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se isso não ocorrer, a construção do sentido poderá ser prejudicada (KOCH, 2008).

Das oito atividades selecionadas para a identificação do trabalho com a intertextualidade nas atividades das seções de leitura, verifiquei que em todas encontramos o tipo intertextual por copresença, alusão, e, dentre essas atividades, em três delas também continha o tipo intertextual referência. Ou seja, em três atividades, encontrei questões em que foi possível identificar os tipos intertextuais, alusão e referência, simultaneamente.

Dessa forma, é possível observar que algumas atividades analisadas apresentam a referência e a alusão de forma produtiva, para relacionar informações entre diferentes textos propostos antes das atividades, de modo a estimular o discente a elaborar uma memória que será utilizada no momento da leitura e da resolução dos exercícios.

Acredito que a coleção reconhece a importância da identificação do recurso da intertextualidade, como um auxílio para leitura e para a compreensão dos textos e das atividades propostas. Louvei essa iniciativa dos autores, pois defendo que a leitura exige muito mais do que o conhecimento linguístico do aluno e que os sentidos do texto constrói-se pelo somatório de informações, intertextos, em interação.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do volume 1 da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, que foi catalogada em nosso *corpus* como Coleção 1, destinada à 1 série. A atividade a que me refiro a seguir é indicada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio e aborda o assunto linguagem, textos e literatura; para isso, utiliza-se de diversas noções que serão estudadas mais detidamente ao longo do volume e dos dois outros volumes da coleção.

Essas noções ajudarão os alunos a compreender muitos conceitos importantes dos estudos de linguagem do Ensino Médio, como algumas noções sobre intertextualidade, o que inclui conceitos e exemplificações. Em pelo menos quatro questões da atividade, é possível notar um tratamento diferenciado dispensado à intertextualidade, que é tratada em questões de compreensão leitora, com ênfase na alusão.

Observemos o texto e a sua respectiva atividade retirada do LD em questão:

Figura 9- COLEÇÃO1 \_A1

Miguel Paiva, cartunista brasileiro, publicou a charge abaixo logo após um acontecimento político no Brasil. Leia-a com atenção, responda às questões propostas a seguir e depois discuta-as com o professor e os colegas.

**TEXTO 1**



PAIVA, Miguel. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 5 out. 1988. Geral. p. 3.

- O desenho que você acabou de ver é uma charge. "A charge é um tipo de cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política" (*Dicionário de comunicação*, de Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa. Ática, 1987. p. 126). O acontecimento político que serviu de base para a produção dessa charge foi a promulgação da Constituição federal brasileira de 1988. Localize no texto um indício que explicita a relação dele com esse fato político. Escreva-o no caderno.  
*No texto, é possível ler "Constituição do Brasil" na capa do livro que uma das personagens tem em mãos.*
- Assim que o homem começa a ler um trecho da Constituição, a mulher lhe faz um pedido. Qual? *Que ele leia o pedaço bonito que fala de comida, saúde...*
- Em sua opinião, que efeito de sentido tem o adjetivo bonito no pedido da mulher? Que figura de estilo foi empregada?
- Tendo em vista o que você respondeu nas questões 2 e 3, que tipo de família brasileira está sendo retratada na charge? *Espera-se que os alunos consigam identificar que é uma família de classe baixa, com pouco acesso ao atendimento das necessidades básicas de um cidadão.*
- Responda à questão a seguir no caderno.  
  
(Enem 2014) A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:
  - Civis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
  - Sociais, como o direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância. **x**
  - Difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
  - Coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
  - Políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.
- Como vimos na primeira questão, a charge é uma crítica humorística a um acontecimento em geral de natureza política. Diante disso, onde está o humor na situação apresentada? Responda no caderno.  
*Está exatamente na ironia do emprego do adjetivo bonito por parte da mulher.*
- A Constituição de 1988 é chamada de Constituição cidadã. Você sabe por quê? Se não, procure pesquisar ou conversar com os professores de História ou de Geografia. *Porque, dentre as constituições que o Brasil já teve, esta é a que dá maior destaque a vários aspectos que garantem o acesso à cidadania.*

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação.*

A atividade pretende se desenvolver a partir da busca à memória do interlocutor, se servindo de uma alusão a Constituição Federal Brasileira de 1988. Para que isso possa acontecer de forma satisfatória, um gênero muito comum no cotidiano dos falantes é empregado: a charge. Isso me leva a concluir que a intenção dos autores do livro é de desenvolver a competência leitora dos alunos, através da presença da intertextualidade em um gênero de humor conhecido pelos alunos e reconhecido como uma prática sociocultural.

Essa característica da atividade corresponde aos critérios encontrados nos PCN (2000), no que diz respeito ao trabalho com a intertextualidade e com os gêneros acessíveis ao público ao qual se destina, pois o papel dos gêneros discursivos tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, por esse motivo, eles passaram a nortear o ensino da língua portuguesa, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de textos.

A charge apresentada antes da atividade, do cartunista brasileiro Miguel Paiva, faz uma alusão a um grande acontecimento político que aconteceu no Brasil: a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, também chamada de Constituição Cidadã. Pode-se perceber, na fala os personagens, a crítica humorística imediata a esse acontecimento, no que se refere ao conjunto de direitos sociais, como o direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância, que, por não aparecer de forma explícita, estimula o discente a buscar em sua memória social informações relacionadas à situação exposta na charge.

É considerável também observar que o personagem masculino, no primeiro quadrinho, segura um livro, em que é possível ler na capa “Constituição do Brasil”, no qual podemos identificar a presença do tipo intertextual por copresença, referência, conforme a classificação de Piègay-Gros (1996), ao fazer referência, de forma explícita, à Constituição do Brasil, porém, convocar as suas palavras.

É possível observar, também, que, em cinco, das oito questões propostas, o aluno será levado a ativar os seus conhecimentos enciclopédicos, para que a compreensão do texto não seja comprometida (KOCH; ELIAS, 2014), como, por exemplo, podemos ver nas questões 1 e 7 (“[...] O acontecimento político que serviu de base para a produção dessa charge foi a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1998. Localize no texto um indício que explicita a relação dele com esse fato político. Escreva-o no caderno.” e “A Constituição de 1988 é chamada de Constituição Cidadã. Você sabe por que? Se não, procure pesquisar ou conversar com os professores de História ou Geografia.”), que oferecem, inclusive, uma possibilidade de um estudo interdisciplinar.

Ademais, nas orientações específicas do Manual do Professor, é possível encontrar várias maneiras de desenvolver essa atividade de forma interdisciplinar, estabelecendo relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.

Com isso, percebo que há trabalho com a intertextualidade por copresença, conforme Piègay-Gros (1996), nessa atividade, embora os autores não se refiram diretamente, o que pode contribuir para a formação de um leitor mais competente, que tenha a capacidade de ler não somente o que está explícito, mas também, de ler/identificar elementos implícitos; estabelecendo relações entre o texto que lê e outros textos já “lidos” anteriormente. Logo, esperamos que o aluno que compreenda que várias interpretações podem ser atribuídas a um texto e que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (PCN, 2000).

Dando continuidade, passemos para a análise da atividade seguinte retirada, também, do livro destinado ao primeiro ano.

Figura 10- COLEÇÃO1 \_A2

Leia as tiras abaixo e responda no caderno às questões que seguem.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 114-115.

Espera-se que os alunos percebam que o que Susanita acha que sempre dá certo nas novelas é o apelo à emoção como forma de convencimento e persuasão.

- No último quadrinho da primeira tira, a personagem Susanita faz uma constatação decepcionada: “Ué, nas novelas sempre dá certo”. O que, segundo Susanita, sempre dá certo nas novelas?
- E por que o que dá certo nas novelas, segundo Susanita, não deu certo para ela na situação apresentada nessa tira? Porque a razão que ela utiliza para tentar convencer Felipe é totalmente falsa, não tem fundamento lógico na realidade.
- Depois, Susanita tenta **convencer** Manolito. Ela consegue? Explique. Espera-se que os alunos percebam que não, pois Manolito parece ter jogado um sapato na cabeça de Susanita, além de correr atrás dela com uma expressão furiosa e com o outro pé do sapato na mão.

Observei que esta atividade demonstra uma preocupação com a compreensão dos alunos acerca da situação relatada na tirinha do argentino Quino. Na tirinha, a personagem Susanita questiona o Filipe sobre o que ela irá ganhar dele no dia das mães, o que o deixa sem graça e chateado. Como desculpa, ela utiliza argumentos que fazem alusão aos roteiros de novelas, que sempre trazem finais felizes, pois retoma a um texto matriz por indicações sutis, ao que sempre acontece nas novelas, que é o fato de alguém descobrir que é mãe de alguém, e, assim, tudo “dá certo” no final, sempre mostrando momentos de felicidade após a descoberta da maternidade na ficção.

Em um momento seguinte, Filipe conta a Mafalda o fato ocorrido, e, nesse momento, Susanita aparece correndo, machucada, pois tem outro personagem, o Manolito, correndo atrás dela, com um sapato na mão, dando a entender que o outro sapato já tinha ido parar na cabeça dela, tudo por ela ter tentado usar o mesmo argumento para ganhar presente dele no dia das mães.

Nas questões de compreensão leitora, o aluno é levado a debater sobre essa situação, levando em consideração os seus conhecimentos acerca do que acontece nas novelas, como podemos ver no item a, que questiona o que, segundo Susanita, sempre dá certo nas novelas, no caso, referindo-se ao “final feliz”. E no item seguinte, que questiona o porquê de sempre nas novelas dá certo, segundo a personagem Susanita, e não deu certo para ela na situação apresentada na tirinha.

Pude inferir, portanto, que a alusão é um tipo de citação mais discreta, já que não é explícita, e exige muito mais da memória do leitor, para perceber a relação de um texto com outro. Mas, ainda que se considere a alusão mais discreta do que a referência, defendo que ambos os recursos intertextuais necessitam da busca à memória para recuperar a intertextualidade presente nos textos.

Fica evidente, nesse momento, que o tema em estudo é trabalhado pelo fato de os alunos serem estimulados a falar, trocar ideias sobre o assunto e expor opiniões utilizando-se, inclusive, das suas memórias anteriores às leituras para a realização dessa prática, conforme orientam os PCN. Ratificando essa metodologia, Koch e Elias (2014, p. 19) admitem que “[...] é por essa razão que falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais.”.

Corroborando com as autoras, Kleiman (1999, p.13) afirma 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”.

Portanto, a atividade reflete sobre a importância do conhecimento prévio do leitor, levando o aluno a refletir sobre o assunto tratado na tirinha, para que possa tirar as suas conclusões e assim resolver as atividades. Desse modo, essa atividade busca desenvolver a competência leitora dos falantes, através do contexto e das práticas que desenvolvam a reflexão e possíveis debates sobre a situação em questão.

Na atividade a seguir, podemos verificar uma situação em que a referência se manifesta como recurso intertextual.

Figura 11- COLEÇÃO1 \_A3

6

**Não há movimento**

Reprodução/ENEM 2013

Disponível em: <www.filosofia.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2010.

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao

- a) criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
- b) ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.
- c) expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme frase citada.
- d) restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
- e) propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

A atividade que selecionei para mostrar a presença da relação intertextual explícita por referência, na qual acontece a menção direta a personagens conhecidos socialmente, confere com a categoria defendida por Piègay-Gros (1996), e apresenta um questionamento que explora a imagem do texto, que faz uma referência a Parmênides, filósofo grego natural de Eleia, cidade da Grécia, conhecido mundialmente por sua filosofia de que o movimento era impossível e toda a realidade consistia numa substância única, imóvel e imutável. Para ele, o movimento existia apenas no mundo sensível.

Dessa forma, no texto, podemos observar diversos carros com dificuldade de locomoção devido ao engarrafamento e ao grande fluxo de veículos. De um desses veículos, um personagem surge com a seguinte afirmação: “Certo estava Parmênides, não há movimento!!!”, ou seja, ele faz uma crítica à situação complicada que está vivenciando naquele momento, que é o congestionamento, fazendo uma referência a Parmênides, por ele não acreditar que existe movimento.

O questionamento feito na no exercício faz com que o aluno ative os seus conhecimentos sobre o personagem Parmênides (ou que tenha que buscá-lo), para que o objetivo final da interpretação textual seja alcançado. A referência ao personagem é necessária para se produzir a crítica pretendida no texto e, dessa forma, esse tipo cumpre a função de apelo à memória discursiva do leitor. O não conhecimento do filósofo por parte do discente pode comprometer a interpretação do texto e, conseqüentemente, o acerto da questão, pois, como podemos ver, alguns itens propostos, como o item a: “criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas”; e o item e: “propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas”, se assemelham entre si, possibilitando uma possível confusão de interpretação.

Desse modo, Forte (2013, p.100), concordando com Piègay-Gros (2010), afirma que:

a busca à memória do leitor é necessária para a efetivação da alusão. Do mesmo modo, acreditamos que, para se ter referência, essa ativação da memória também é necessária. Assim, teríamos como função textual-discursiva intrínseca aos dois fenômenos a busca à memória do leitor. [...] Constatamos que sempre teremos alusão quando tivermos referência, mas o contrário nem sempre será possível. Assim, a referência sempre servirá à alusão, isto é, cumprirá a função textual-discursiva de servir à alusão, por isso a consideramos uma função intrínseca.

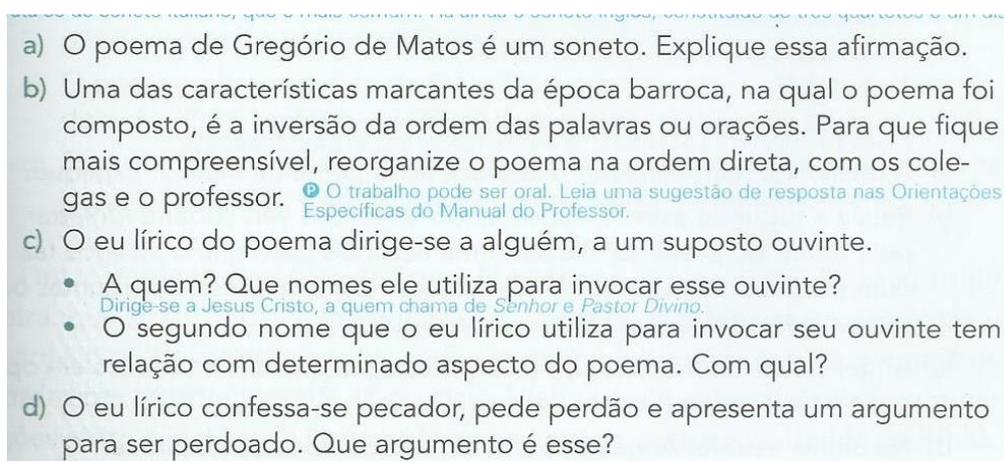
Portanto, o papel do professor é de extrema importância no que diz respeito ao trabalho com os conceitos relacionados à intertextualidade presente nas atividades trabalhadas em sala, mas que não aparecem explicitamente nas orientações, pois os discentes precisam ter o entendimento sobre os recursos intertextuais existentes, como a referência e a alusão, no

caso das atividades apresentadas, para que assim tenham a oportunidade de reconhecer os intertextos presentes em suas leituras, através dos seus conhecimentos prévios e as suas experiências adquiridas ao longo da vida. Nesse sentido, Fiorin (1996, p. 9) afirma que “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo”, capaz de assumir uma “resposta ativa” (KOCH; ELIAS, 2014, p.12) durante todo o processo de leitura.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2014) asseveram que o conhecimento não consiste somente em uma coleção estática de informações, de experiências, mas também em habilidades para saber trabalhar com essas informações e com essas experiências e utilizá-las na interação social.

Dando continuidade, o exemplo a seguir é uma atividade retirada da 2ª série da coleção analisada neste tópico.

Figura 12- COLEÇÃO1 \_B5

- 
- a) O poema de Gregório de Matos é um soneto. Explique essa afirmação.
- b) Uma das características marcantes da época barroca, na qual o poema foi composto, é a inversão da ordem das palavras ou orações. Para que fique mais compreensível, reorganize o poema na ordem direta, com os colegas e o professor. O trabalho pode ser oral. Leia uma sugestão de resposta nas Orientações Específicas do Manual do Professor.
- c) O eu lírico do poema dirige-se a alguém, a um suposto ouvinte.
- A quem? Que nomes ele utiliza para invocar esse ouvinte?  
Dirige-se a Jesus Cristo, a quem chama de *Senhor e Pastor Divino*.
  - O segundo nome que o eu lírico utiliza para invocar seu ouvinte tem relação com determinado aspecto do poema. Com qual?
- d) O eu lírico confessa-se pecador, pede perdão e apresenta um argumento para ser perdoado. Que argumento é esse?

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Nessa atividade, verifiquei que o soneto *A Jesus Cristo Nosso Senhor* (Figura 13, a seguir), do poeta Gregório de Matos, que serve de base para a resolução dos exercícios, faz referência a Jesus Cristo, também intitulado no soneto de “Senhor”, “Nosso Senhor” e “Pastor Divino”, e a história bíblica, intitulada de “Sacra História”. Pude identificar, também, uma alusão a passagem do evangelho de São Lucas, na qual Jesus Cristo conta a parábola da ovelha perdida e conclui dizendo que “há grande alegria nos céus quando um pecador se arrepende de seus pecados e dá meia volta”. Este soneto, apresentado no exemplo a seguir, é um dos maiores representantes da poesia sacra/religiosa de Gregório de Matos.

Figura 13- COLEÇÃO1 \_B5

**A Jesus Cristo Nosso Senhor**

**Soneto**

Gregório de Matos

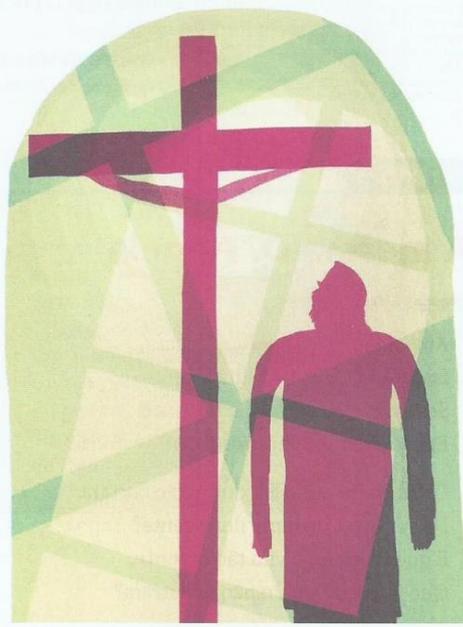
Pequei, Senhor; mas não porque **hei pecado**,  
 Da vossa alta **clêmcia** me **despido**,  
 Porque, quanto mais tenho **delinquido**,  
 Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos **irar** tanto um pecado,  
 A abrandar-vos **sobeja** um só gemido:  
 Que a mesma culpa, que vos **há ofendido**,  
 Vos tem para o perdão **lisonjeado**.

Se uma ovelha perdida, e já cobrada  
 Glória tal, e prazer tão repentino  
 Vos deu, como afirmais na Sacra História,

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,  
**Cobrai**-a; e não queirais, Pastor Divino,  
 Perder na vossa ovelha a vossa glória.

WISNIK, José Miguel (Org.). *Poemas escolhidos*.  
 São Paulo: Cultrix, [s.d.], p. 297.



Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Entendo existir alusão porque, se o leitor não for detentor de conhecimento da parábola da ovelha perdida, presente no evangelho de São Lucas, e não atentar para as pistas linguísticas encontradas no texto, não recuperará a intertextualidade e não entenderá o sentido do soneto. Portanto, para o reconhecimento desses recursos intertextuais é imprescindível a busca à memória do leitor.

É relevante ressaltar que, de acordo com a crítica literária, este soneto foi inspirado em outros sonetos de autoria desconhecida já existentes em língua espanhola. Outra inspiração do poeta é a passagem do evangelho de São Lucas, onde Jesus Cristo conta a parábola da ovelha perdida e conclui dizendo que “há grande alegria nos céus quando um pecador se arrepende de seus pecados e dá meia volta” (Lucas 15:7).

Nas atividades propostas a partir da leitura do soneto, somente o item c corresponde às perspectivas desta pesquisa, pois questiona as possibilidades de interpretação no que diz respeito aos recursos intertextuais encontrados no texto e faz relações com os nomes utilizados no soneto para invocar o ouvinte desejado, ou seja, Jesus Cristo, visto que o soneto assemelha-se a uma oração.

O restante das questões propostas nesta atividade não fornecem ao aluno a oportunidade de utilizar a sua criatividade e a sua criticidade diante do texto, pois se tratam, na maioria, de perguntas padronizadas, como: “O poema de Gregório de Matos é um soneto. Explique essa afirmação”, “Reorganize o poema de forma direta”, “Que argumento o eu lírico utiliza para ser perdoado?”. Portanto, o professor não deve utilizar somente as perguntas do livro, mas sim elaborar, também, as suas próprias questões com o objetivo de possibilitar a interação entre os discentes na sala de aula.

Nesse sentido, Marcuschi (1996, p. 64) defende que:

Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para Quê? ou então contêm ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale partes do texto [...] raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto.

Como observado nas duas últimas atividades analisadas, os tipos intertextuais não se excluem, eles podem coexistir, como é o caso da referência e da alusão, e, muitas vezes, se entrelaçam, auxiliando na construção dos sentidos de um mesmo texto.

Vejamos a atividade a seguir, retirada, também, da 2ª série da coleção em questão.

Figura 14- COLEÇÃO1 \_B6

**Canção do exílio**  
Gonçalves Dias

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

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem **primores**,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar — sozinho, à noite —  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

FACIOLI, V.; OLIVIERI, A. C. (Org.). *Poesia brasileira: Romantismo*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 26.

1 Os indígenas que habitavam este território antes da chegada dos portugueses chamavam estas terras de Pindorama, que em língua tupi-guarani significa “terra das palmeiras”. Que relação tem essa informação com o poema?

2 A natureza da pátria é idealizada no poema. Explique essa afirmativa em seu caderno.  
A natureza exuberante, se comparada com a portuguesa (local do exílio), é um dos símbolos mais evidentes dessa idealização.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Nessa atividade, encontrei o poema *Canção do Exílio* do cronista, ensaísta e dramaturgo Gonçalves Dias. O poema foi produzido no primeiro momento do Romantismo Brasileiro, época na qual se vivia uma forte onda de nacionalismo. O poeta trata, neste sentido, de demonstrar aversão aos valores portugueses e ressaltar os valores naturais do Brasil. Por não possuir adjetivos qualificativos, são os advérbios “aqui, lá, cá”, que aparecem em quase todas as estrofes, que nos localizam geograficamente ao longo do poema. No exemplo em foco, destacamos a presença da alusão ao exílio físico e geográfico vivido pelo escritor em uma época de profunda exaltação a pátria.

Como é possível observar, o poeta se utiliza, ao longo de todo o poema, de inúmeras alusões, a fim de ornamentar o texto, enriquecendo-o como texto literário. A alusão não apresenta marcas diretas da relação e, portanto, seu reconhecimento exige um maior grau de capacidade de inferência por parte do ouvinte/leitor.

É importante ressaltar que o poema *Canção do Exílio* inspirou vários poetas de diversas épocas, como podemos ver na poesia exposta ao fim da atividade, intitulada *Canção de exílio facilitada*, de José Paulo Paes.

Na atividade proposta, é relevante verificar duas questões em que é possível o trabalho com a intertextualidade, como o questionamento feito na sexta questão (“Os indígenas que habitavam este território antes da chegada dos portugueses chamavam estas terras de Pindoretama, que em língua tupi-guarani significa ‘terra das palmeiras’. Que relação tem essa informação com o poema?”) e, também na sétima questão (“A natureza da pátria é idealizada no poema. Explique essa afirmativa em seu caderno.”). Essas duas questões pretendem levar o aluno a uma reflexão sobre o nacionalismo romântico brasileiro, a supervalorização da natureza, os costumes e a língua portuguesa.

Dessa forma, à medida que o ensino de Língua Portuguesa proporciona ao aluno um trabalho ativo de construção do significado do texto, pretende-se que este desenvolva, conforme os PCN:

seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55).

Nesta pesquisa, o verdadeiro sentido do texto é aquele compreendido por nós, leitores, que parte do texto em si e do seu diálogo com outros textos, para a percepção da presença dos intertextos.

A última atividade que selecionei do volume 2 traz a peça publicitária da primeira campanha contra o racismo voltada para profissionais e pacientes da rede pública de saúde, com o tema “Racismo faz mal à saúde. Denuncie!”, lançada em 2014.

Figura 15- COLEÇÃO1 \_B7



Peça publicitária da primeira campanha contra o racismo voltada para profissionais e pacientes da rede pública de saúde “Racismo faz mal à Saúde. Denuncie!”, lançada em novembro de 2014.

3 Observe a imagem produzida para o anúncio do texto 1. Responda no caderno:

- Qual é a relação entre o texto verbal e ela?
- Você já viu avisos como estes? Para que eles são usados?



- Agora, observe cuidadosamente o texto 1 e faça uma análise do gesto das personagens. As personagens, profissionais da saúde, fazem um gesto com o dedo indicador de "shh" em riste, reforçando o imperativo "Não fique em silêncio" e chamando o leitor a denunciar.
- Tendo em vista a análise feita no item anterior, explique a frase “Não fique em silêncio” no contexto em que é apresentada.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Na campanha é possível identificar dois profissionais da saúde dentro de um ambiente que nos remete a um hospital. Ambos são negros (sugerindo vítimas do racismo), fazem um gesto com um dedo indicador em riste e mantêm uma expressão séria em seus rostos. Estão vestidos com jalecos que possuem um bordado com a sigla do Sistema Único e Saúde – SUS. Logo acima dele podemos visualizar a frase: “Não fique em silêncio”, entre outras

informações descritas no anúncio, como o número do telefone para denúncia e algumas outras siglas. A ideia principal do anúncio é que diante de uma situação de racismo, não fiquemos em silêncio, devemos fazer uma denúncia.

Podemos ver que o anúncio acima contém uma referência bastante explícita, como a utilização da frase “Não fique em silêncio”, como famoso quadro com uma enfermeira pedindo silêncio, com o dedo indicador posicionado no centro da boca fechada, que normalmente é fixado dentro das instalações hospitalares. O anúncio contra o racismo, portanto, provoca uma subversão da impressão imperativa “Silêncio!”, fazendo, também, uma alusão aos avisos frequentemente encontrados em ambientes hospitalares, onde existe uma grande circulação de pessoas.

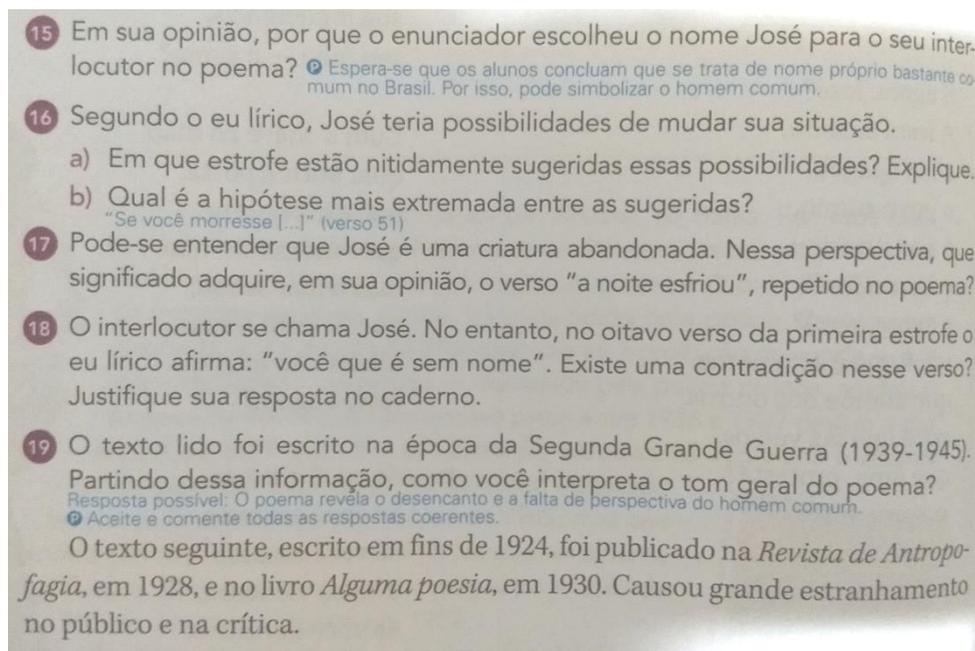
Nesse sentido, não concordo inteiramente com o posicionamento de Piégay-Gros (1996), pois, ao buscarmos referências intertextuais, estamos também aludindo a outro texto, isso se levarmos em consideração que a citação de nomes de personagens, de autores, de frases, de obras e títulos é uma forma, também, de criar intertextos implícitos.

Dessa forma, comparando as categorias de análise deste subtópico, alusão e referência, concordo com Faria (2014) quanto à explicitude/implicitude dos recursos intertextuais. Parece-me que aludir ou referir a outro texto não se torna um processo muito distinto, ainda que haja formas mais diretas ou indiretas para se fazer a relação de um texto com outro (s), isto é, a alusão e a referência não precisam utilizar-se literalmente de partes do texto para que o novo texto criado faça sentido.

Na questão 3 do exercício, pude verificar três itens (b, c e d) que visam trabalhar com a intertextualidade de forma produtiva para a formação do leitor proficiente. No item b, encontrei dois avisos, um com linguagem verbal e não verbal e o outro com linguagem não verbal, respectivamente, relacionados ao silêncio. Dessa forma, o aluno é levado a utilizar o seu conhecimento de mundo com o intuito de tecer comentários acerca dos avisos e, em seguida, no item c, relacioná-los com o anúncio inicial, contra o racismo. No item d, é solicitado que, de acordo, com a resposta do item c, o aluno explique a frase “Não fique em silêncio” de acordo com o contexto em que foi apresentada.

Por fim, analisei a última atividade da coleção, retirada do livro do 3º ano.

Figura 16- COLEÇÃO1 \_C9



Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Para a resolução dessa atividade, faz-se necessário que o aluno leia o poema que antecede o exercício, *José*, do poeta Carlos Drummond de Andrade (Figura 17). No poema de Drummond, o personagem José representa a imagem de desilusão e abandono do indivíduo sem festa ("A festa acabou, o povo sumiu, a noite esfriou"), "sem mulher", "sem discurso", "sem carinho", sem saída na vida ("você marcha, José! José, para onde?"). Ele é a representação de um futuro sem esperança. Esse José que caminha sem objetivo simboliza a humanidade; seu nome não é apenas um nome, mas uma "sina".

É importante lembrar que este poema foi escrito no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), numa sociedade com conflitos militares, o que trouxe muitos problemas para a população. A poesia do poeta nessa fase, portanto, refletiu as desilusões da época. Nesse momento, o artista é a voz da sensibilidade, traduzindo através do poema a dor generalizada.

No poema, então, identifiquei duas alusões, a primeira, feita ao personagem José, nome comum entre os homens, que revela as crises e a falta de perspectiva quando o ser humano pensa no futuro, e a segunda, à Segunda Guerra Mundial, ao relacionar o poema com os problemas políticos da época.

Ressalto, dentro dessa abordagem da intertextualidade proposta por Piègay-Gros (1996), a noção de intertextualidade proposta por Bazerman (2006, p. 103), para quem a intertextualidade "não é apenas uma questão ligada a que outros textos você se refere, e sim

como você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos.”

A partir desse conceito, considere relevantes para o processo de construção do sentido todos os elementos envolvidos no evento comunicativo, como os sujeitos e os contextos que os inserem, com base na intertextualidade, como é o caso apresentado no poema José, que explora não somente as interpretações ligadas ao social, mas também a fatos históricos mundialmente conhecidos, possibilitando uma proposta interdisciplinar de ensino de leitura. Nessa perspectiva, Koch e Cunha-Lima (2007, p. 292) afirmam que “compreender textos depende sempre, então, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados. Ativamos modelos de situação, expectativas sobre estados de coisas que nos guiam no processo de compreensão.”

Vejam os poemas a seguir, que dá sustentação às questões da atividade referente à Figura 16:

Figura 17- COLEÇÃO1\_C9

**José**  
Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a **utopia**  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,

35 sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio — e agora?

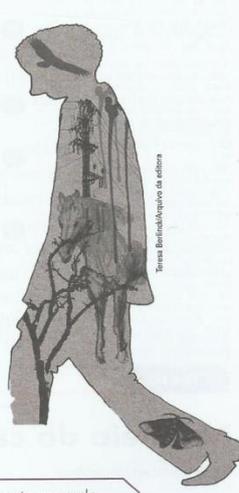
40 Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

45 Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
50 se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

55 Sozinho no escuro  
qual bicho do mato,  
sem **teogonia**,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
60 que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

**lavra:** terreno de mineração de onde se extrai ouro ou diamante.  
**teogonia:** conjunto de divindades cujo culto forma o sistema religioso de um povo politeísta.  
**utopia:** projeto irrealizável; quimera; fantasia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 130. © by Graziá Drummond/ <www.carlosdrummond.com.br>.



A atividade proposta após a leitura do poema visa trabalhar com os alunos a leitura e a interpretação do poema, relacionando-o com o contexto da época em que foi escrito e com as múltiplas possibilidades de interpretação, principalmente no que diz respeito ao eu lírico José. Na questão 15, o aluno precisa argumentar o porquê de o enunciador ter escolhido o nome José para ser o seu interlocutor no poema. Essa pergunta sugere uma série de deduções por parte do leitor, possibilitando o estudo dos diferentes sentidos que um texto pode adquirir.

A questão 17 ("Pode-se entender que José é uma criatura abandonada. Nessa perspectiva, que significado adquire, em sua opinião, o verso 'a noite esfriou', repetido no poema?) assemelha-se um pouco com a questão 15 ("Em sua opinião, por que o enunciador escolheu o nome José para o seu interlocutor no poema?"), ao questionar o significado, de acordo com a opinião do aluno, do verso "a noite esfriou, repetido no poema. Na questão 19 ("O texto lido foi escrito na época da Segunda Grande Guerra (1939-1945). Partindo dessa informação, como você interpreta o tom geral do poema?"), o aluno será estimulado a fazer relações entre o poema de Drummond e a época da Segunda Guerra Mundial, em relação ao desencanto e a falta de perspectiva do homem comum.

Conforme foi explicitado, pude observar que o conteúdo a que me propus a analisar apareceu nos três volumes da coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação*, com maior ou menor frequência, a partir das atividades que possibilitaram o trabalho com a intertextualidade, em questões em que foi possível explorar a presença de intertextos importantes para a construção dos sentidos das leituras, mesmo sem referência explícita ao conteúdo em análise: intertextualidade. O apontamento desses intertextos contribui de forma significativa para a evolução da capacidade do aluno de relacionar textos diversos.

Dada à exposição, darei prosseguimento à análise da coleção 1, com a identificação do tipo intertextual citação nas atividades das seções de leitura.

### **5.2.1.2 Coleção 1 – Citação**

Conforme foi explanado anteriormente, a citação é considerada intertextualidade explícita, pois, na maioria das vezes, ocorre a explicitação da fonte em gêneros discursivos diversos. Conforme Koch (2014, p. 87), "a intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências".

É relevante ressaltar que, nas questões de leitura, as citações presentes no texto, algumas vezes, “reproduzem o ‘estilo’ do autor do texto fonte” ou somente “se constituem de modo a remeter a passagens deste” (Koch (2014, p. 85). Nas duas situações expostas, é imprescindível que o aluno conheça o texto-fonte ou o seu modo de constituição, para que possa ocorrer a construção de sentido almejada pelo autor e pelo leitor.

Na coleção 1, identifiquei três atividades que apresentam a citação em questões de compreensão leitora, nas quais o trabalho com a intertextualidade é reconhecido, para a exploração da leitura que manifestam a intertextualidade.

Vejam os quadros a seguir:

Quadro 6– Coleção 1 (Citação)

<i>Linguaportuguesa: linguagem e interação</i>				<b>TOTAL</b>
<b>Categoria de análise</b>	<b>3Atividades</b>			
	<b>1ª ano</b>	<b>2ª ano</b>	<b>3ª ano</b>	
<b>Citação</b>	1	1	1	3

Fonte: Própria autora (2017).

Selecionei apenas uma atividade de cada série que integra o Ensino Médio para demonstrar o contingente encontrado na coleção, como demonstrado no Quadro 6. Isso se deve ao fato de que a citação, ao contrário da referência e da alusão, foi menos abordada em questões de leitura, no que diz respeito a questões que exploram a necessidade de que o aluno ative os seus conhecimentos prévios para a compreensão dos significados do texto. Na maioria das vezes, inclusive, encontrei a citação presente nas leituras, porém as questões não exploram o tipo intertextual de forma a fazer com que o aluno perceba que a citação é uma importante estratégia para a construção dos sentidos do texto, o que exige uma perspicácia do leitor em atribuir diferentes sentidos às leituras.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do livro indicado para o 1º ano, em que eu pude identificar citações no texto proposto para o trabalho com a leitura e, em seguida, a resolução de atividades.

Figura 18- COLEÇÃO1 \_A4

# Minha língua, minha pátria

Estudante de Letras da UFSCar, o indígena Luciano Ariabo Quezo decidiu escrever um livro didático para evitar o desaparecimento da língua que era falada em sua aldeia, o umutina-balatiponé

Por Marcelo Toledo  
De Ribeirão Preto

A cada dia, o estudante Luciano Ariabo Quezo, 25, percebia que a língua portuguesa ocupava mais espaço na aldeia indígena onde nasceu e “engolia” sua língua materna, o umutina-balatiponé.

Preocupado com a situação, especialmente após a morte de um ancião — um dos poucos que só falava o idioma nativo —, ele resolveu escrever um livro bilíngue para tentar evitar o desaparecimento da língua de sua família.

Quezo é natural de uma reserva na região de Barra do Bugres (MT), onde cerca de 600 pessoas falam o idioma.

Aluno do último ano do curso de Letras da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em São Carlos, no interior paulista, ele trabalha no tema desde 2012, quando obteve uma bolsa da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) para sua pesquisa.

Só existem duas escolas indígenas no território umutina e, segundo ele, aprender a língua dependia do interesse individual. Após a morte do ancião, diz, não há mais idosos que dominem completamente a língua. E nem todos os jovens a conhecem.

Um esboço do projeto foi lançado em 2013, com 40 páginas e 180 exemplares, para ser testado e aprovado pela comunidade.

“Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental” é destinado a alunos das séries iniciais das escolas de sua aldeia. Um irmão de Quezo trabalha em uma delas e utiliza o material com os estudantes.

Agora, a ideia do autor é aprimorar o material produzido e aprofundar os temas abordados, chegando a pelo menos 200 páginas.

Dividido em quatro partes, o livro aborda as narrativas do povo, o artesanato, a história da comunidade e o corpo humano. As ilustrações são do próprio Quezo. “Os mais velhos tinham o conhecimento, mas, entre os mais jovens, poucos falam o umutina. Quando o ancião morreu, em 2004, vi que o idioma poderia sumir se não fosse feito nada”, afirma.

Segundo sua orientadora no projeto, a docente do departamento de Letras da UFSCar Maria Silvia Cintra Martins, Quezo teve a preocupação de consultar a comunidade sobre todo o processo de produção da obra. “Sempre que propunha algo, ele dizia que tinha de conversar com seu povo. Como orientadora, aprendi muito. Foi uma troca, com ele aprendendo nossos padrões acadêmicos e eu conhecendo as exigências de uma comunidade indígena”, diz.



Fonte: Coleção 1: Língua Portuguesa: linguagem e interação.

Figura 19- COLEÇÃO1 \_A4

Para compreender como são os textos, as questões 55 e as ilustrações de obras destinadas ao ensino fundamental, Quezo consultou material em português. “Seu livro é resultado de um diálogo com outras obras de ensino de línguas. Ainda é a versão inicial, em fase de aplicação na aldeia, com vistas a uma 60 nova edição”, diz a orientadora.

A obra ampliada não foi concluída ainda justamente por precisar de aprovação dos índios da aldeia de Quezo.

“O tempo da aldeia é diferente do nosso, não indígena”, afirma Maria Silvia.

Além do livro, Quezo é pesquisador de um grupo de linguagens e **etnicidades** do departamento de Letras.

**Cotas**

70 A UFSCar criou um vestibular específico para alunos de comunidades indígenas a partir do primeiro semestre de 2008, após aprovação, no ano anterior, da medida pelo Conselho Universitário.

Cada um dos 61 cursos de graduação da universidade, nos *campi* de São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri, municípios do interior paulista, oferece uma vaga específica para índios de etnias brasileiras.

O pré-requisito é que os candidatos tenham concluído o ensino médio na rede pública ou em escolas indígenas reconhecidas.

**Glossário Umutina-Português**

**xotáxicanã** – boa tarde  
**taykuria** – como vai?  
**haré** – peixe  
**kui** – anta  
**pó** – rio  
**olaripó** – rio Paraguai  
**abiolô** – crianças  
**xipá** – casa

**etnicidade:**  
estudo das características de determinada etnia, povo ou cultura.

TOLEDO, Marcelo. Minha língua, minha pátria. Folha de S.Paulo. São Paulo, 15 abr. 2015. Cotidiano. p. C4. Acesso em: out. 2015.

---

**Para entender o texto**

1. ☑ Verifique as hipóteses levantadas pelos alunos e problematize-as, a fim de ajudá-los a perceber o quanto a data é importante numa notícia de jornal, já que a principal função da notícia é informar sobre fatos da atualidade. Aproveite o momento para conversar sobre os hábitos de leitura da turma, e em que tipo de meios eles e seus familiares costumam se informar.

3. ☑ O público constituído por leitores do jornal é conhecido apenas genericamente. Não é possível precisar exatamente o público que lerá a notícia. Consequentemente, o redator da notícia procura produzir um texto conciso, sintético, de fácil compreensão.

6. a) O estudante Luciano Ariabo Quezo.  
6. b) Escreveu um livro didático.  
6. c) Para evitar o desaparecimento da língua umutina-batiponê falada anteriormente em sua aldeia.

1 Essa notícia foi publicada em um jornal, em 15 de abril de 2015. Responda no caderno: por que a indicação da data de publicação é importante em uma notícia de jornal, seja ele impresso ou digital?

2 Por causa da credibilidade que se confere a esse tipo de órgão de imprensa, é possível afirmar que as informações do texto são verdadeiras. Explique no caderno por quê. Os fatos são verdadeiros, pois trata-se de um veículo que não pode correr o risco de ter sua credibilidade posta em dúvida por veicular informação falsa.

3 O público a que se destina o texto interfere, de alguma forma, na maneira como o texto foi redigido? Responda no caderno.

4 Responda no caderno: você teve alguma dificuldade em entender essa notícia? Por quê? Espera-se resposta negativa. O fato relatado é de fácil compreensão e a linguagem utilizada é simples, direta.

5 O título da notícia lida, *Minha língua, minha pátria*, fornece alguma pista mais concreta sobre o fato noticiado? Explique no caderno. Não, o título tem um caráter mais genérico.

6 A notícia costuma apresentar a **linha fina**, texto curto que aparece logo abaixo do título para completar seu sentido ou ampliar a informação. Na linha fina usa-se letra menor que o título e maior que o texto. Identifique na linha fina estes componentes da notícia:

a) Quem fez?                      b) O que ele fez?                      c) Para quê?

7 Explique no caderno o título da notícia. O título estabelece uma relação entre a língua e a nacionalidade do indivíduo.

8 O que parece ter impressionado mais a orientadora do indígena, a professora Maria Silvia Cintra Martins, no seu trato com esse aluno? O fato de ele só tomar decisões depois de conversar com toda a sua comunidade.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

Conforme Piégay-Gros (2010, p. 220), a citação “aparece legitimamente como a forma emblemática da intertextualidade: ela torna visível a inserção de um texto no outro”. Portanto, como podemos ver na notícia “Minha língua, minha pátria”, temos um texto em que várias

citações são inseridas, com explicitação da fonte, para dar credibilidade ao assunto tratado, fortalecendo os argumentos do autor do texto, como é possível visualizar no trecho seguinte, em que uma parte da fala da professora Maria Silvia Cintra Martins é inserida no texto, como um argumento de autoridade: *“Seu livro é resultado de um diálogo com outras obras de ensino de línguas. Ainda é a versão inicial, em fase de aplicação na aldeia, com vistas a uma nova edição, diz a orientadora”*.

É válido ressaltar que a notícia trata de um fato nada corriqueiro: um estudante indígena que escreveu um livro didático para evitar o desaparecimento da língua que era falada em sua aldeia. Assim, o autor da notícia expõe as situações ocorridas, o que inclui várias frases proferidas pela orientadora do estudante Luciano Ariabo Quezo, em prol de mostrar a importância do estudo de seu aluno.

Nas questões propostas, encontrei diversas possibilidades, mesmo que implicitamente, para o trabalho com a citação. A questão 2 (“Por causa da credibilidade que se confere a esse tipo de órgão de imprensa, é possível afirmar que as informações do texto são verídicas. Explique no caderno por quê”), por exemplo, sugere que o aluno dê argumentos que comprovem e fortaleçam a veracidade da notícia. Dessa forma, é possível identificar as citações para fornecer resposta, ou seja, indicar a presença de outro(s) texto(s), outras vozes, na notícia, pois, por se tratarem de passagens ditas por pessoas reais, que participaram da situação exposta no texto, confere mais veracidade ao texto.

Por fim, na questão 8 (“O que parece ter impressionado mais a orientadora do indígena, a professora Maria Silva Cintra Martins, no seu trato com esse aluno?”), encontrei uma questão de interpretação de texto acerca do conteúdo trabalhado na notícia. Nesta questão, o aluno é levado a ver a relação da orientadora com o seu orientando, e, através das citações presentes no texto, é bem simples identificar a resposta, pois a fala dela foi incluída no texto com o objetivo de mostrar como foi o processo inicial para a criação do livro didático (*“Sempre que propunha dizer algo, ele dizia que tinha de conversar com seu povo. Como orientadora, aprendi muito. Foi uma troca, com ele aprendendo nossos padrões acadêmicos e eu conhecendo as exigências de uma comunidade indígena, diz”*).

Dando continuidade a análise, o exemplo a seguir é uma atividade retirada do livro indicado para o 2º ano, que trata da leitura de um excerto do romance “satolep” (escrito propositalmente com inicial minúscula).

Figura 20- COLEÇÃO1\_B8

**satolep**  
Vitor Ramil

RECUPERADO DO MAL-ESTAR, DEIXEI-ME ACOLHER PELA cidade. Saí da estação na companhia do novo amigo, pois ele me recomendara o hotel em que costumava se hospedar. Era para lá que íamos. Atravessamos o largo e embarcamos no segundo andar de um bonde elétrico Imperial, rumo ao centro. Como eu deixara Satolep ainda criança, guardara a imagem de uma cidade maior e mais ampla. Transitar agora vendo do alto as ruas reforçava meu **estranhamento** de adulto. O Cubano, sem imaginar a presença daquela arquitetura em mim, descrevia tudo com entusiasmo. “A cidade é revestida de ladrilhos hidráulicos, especialmente o interior das casas. O senhor já acompanhou o proces-

so de feitura artesanal dessas peças, com as quais montam-se mosaicos fabulosos? As tintas são deramadas em moldes sobre uma superfície metálica **untada**. Quando o molde é retirado, o desenho do mosaico aparece imperfeito, como que prestes a se desfazer. Porém, na mistura de cimento e areia que é então colocada e prensada sobre ele, a face do ladrilho surge perfeita, como mágica, com flores azuis, triângulos alaranjados ou fitas espiraladas de contornos definidos. A natureza que acabamos de percorrer de trem são as tintas indóceis na chapa oleosa; Satolep é a magia.” Eu olhava a rua sem deixar de prestar atenção no que ele dizia. As pessoas lá fora abriam caminho no resto de luz avermelhada do fim de tarde. Embora seu ritmo fosse acelerado, eu as observava com tanta avidez, que pareciam estar andando devagar. Eram em grande número, mas a luminosidade restava espessa entre elas.

**estranhamento:** estranheza.  
**untado:** que recebeu a aplicação de alguma substância como óleo, graxa, manteiga, gordura ou outros produtos desse tipo.

Homens enérgicos, **concisos**, vítreos; mulheres plásticas, nítidas, verticais. O frio os delineava. Seu traçado sobre os ladrilhos ia ficando impresso em minha quietude como os trilhos do trem na suavidade inteiriça de água e céu que eu atravessara ao chegar. O bonde **fendia** o começo da noite. O Cubano ia falando: “Esta cidade foi construída numa zona de alagados. Quando chove muito as ruas viram rios simétricos. Cada fachada, poste ou monumento passa a ser parte de sua flora rebuscada. As chuvas são frequentes, a umidade é das maiores que há. O senhor sabe o porquê do nome ‘hidráulico’? Porque é na água que o ladrilho é **curado**”.

RAMIL, Vitor. *satolep*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 26-27.

## Para entender o texto

- 1 A leitura do texto permite concluir que o narrador está voltando para um lugar que tinha conhecido anteriormente. Em seu caderno, copie um trecho do texto que comprova essa afirmativa.  
“Como eu deixara Satolep ainda criança, guardara a imagem de uma cidade maior e mais ampla.”
- 2 Ao caminhar em direção ao hotel, a memória do narrador é ativada por sensações predominantemente visuais. Justifique a afirmativa no caderno.  
A perspectiva visual das ruas pelo olhar adulto (“do alto”) é marcante. Cores, movimentos e luminosidade são apreendidos pelo olhar do narrador, ao mesmo tempo que ele vai absorvendo pela audição a descrição do Cubano.
- 3 A descrição que o Cubano faz de Satolep destaca quase exclusivamente um elemento da arquitetura da cidade. Responda às questões no caderno.
  - a) Que elemento é esse? O ladrilho hidráulico que, segundo ele, reveste parte da cidade, especialmente o interior das casas.
  - b) Segundo o Cubano, qual é o efeito que esse revestimento provoca no observador da cidade? O efeito é o de magia. “Satolep é magia.”
- 4 Esse fragmento do livro *satolep* é predominantemente descritivo ou narrativo? Justifique sua resposta. É predominantemente descritivo, pois o narrador detalha aspectos das ruas, descreve os passantes; essas impressões são complementadas pela descrição detalhada que o Cubano faz do uso dos ladrilhos hidráulicos na cidade.
- 5 Existe também no texto a descrição de um procedimento. Identifique-a e explique no caderno como se dá essa descrição. O Cubano descreve como são feitos os ladrilhos hidráulicos. Para isso, enumera as fases de produção desse material.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

No romance, o narrador-protagonista volta para sua cidade natal no dia do seu aniversário de trinta anos e depara com personagens reais da história de Pelotas. Na história, durante a narrativa feita em 1ª pessoa, o narrador, por várias vezes inclui a voz de outra pessoa, o “cubano”, com o objetivo de descrever a cidade com veracidade após as mudanças ocorridas no decorrer dos anos (“*A cidade é revestida de ladrilhos hidráulicos, especialmente o interior das casas. O senhor já acompanhou o processo de feitura artesanal dessas peças, com as quais montam-se mosaicos fabulosos?*”).

Nas questões propostas, encontrei questionamentos que sugerem o trabalho com as citações, como na questão 3 (“A descrição que o Cubano faz de Satolep destaca quase exclusivamente um elemento da arquitetura da cidade. Responda às questões no caderno”). No item (a) da questão, o aluno é questionado sobre esse elemento, e no item (b) sobre qual é o efeito que esse revestimento provoca no observador da cidade, segundo o Cubano. Nos dois itens, o aluno é levado a uma leitura mais aguçada do texto, com o objetivo de identificar as respostas, que serão encontradas a partir da leitura das citações do Cubano.

Na questão 5 (“Existe também no texto a descrição de um procedimento. Identifique-a explique no caderno como se dá essa descrição”). Verifiquei no texto que o Cubano descreve como são feitos os ladrilhos hidráulicos, para isso, enumera as fases de produção desse material (“*As tintas são derramadas em moldes sobre uma superfície metálica untada. Quando o molde é retirado, o desenho do mosaico aparece imperfeito, como que prestes a se desfazer. Porém, na mistura de cimento e areia que é então colocada e prensada sobre ele, a face do ladrilho surge perfeita, como mágica, com flores, azuis, triângulos alaranjados ou fitas espiraladas de contornos definidos*”).

Desse modo, o aluno pode, tendo como base a citação, elaborar a sua resposta, a partir do conhecimento de que os enunciados “estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Por fim, analisei a última atividade da coleção 1, retirada do volume direcionado ao alunos do 3ª ano.

Figura 21- COLEÇÃO1 \_C11

“Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil. Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

*História Viva*, n. 99, 2011.

Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que

- a) a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances.
- b) o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema* foi importante porque deixou uma vasta obra literária com temática atemporal.
- c) a divulgação das obras de José de Alencar, por meio da digitalização, demonstra sua importância para a história do Brasil Imperial.
- d) a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional. **X**
- e) o grande romancista José de Alencar é importante porque se destacou por sua temática indianista.

Fonte: Coleção 1: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

Nesta questão, temos um texto, publicado na revista *História Viva*, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra. Verifiquei que, para caracterizar o autor, são utilizadas falas do seu biógrafo, Lira Neto, como é possível ver nos trechos seguintes: “*ele era o inimigo do rei*” e “*um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil*”.

Por conseguinte, é importante que o aluno reconheça a importância desse recurso intertextual, visto que “a presença de uma citação deve significar que o autor A foi influenciado pelo trabalho do autor B, mas isso não torna possível, por si só, dizer algo sobre a extensão ou a força da influência” (CRONIN, 1984, p. 26-27, grifo do autor).

O aluno, então, deverá ler o texto e marcar o item correspondente à resposta do questionamento feito (“Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que”). As opções sugeridas como respostas são bem semelhantes entre si, como por exemplo, podemos ver ao visualizar os itens (a) e (d): “a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances” e “a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional”, respectivamente.

Por fim, conforme foi explicitado, o tipo intertextual citação apareceu nos três volumes da coleção 1, em menor frequência, se relacionarmos com os tipos intertextuais referência e alusão, a partir de atividades que possibilitam o trabalho com a intertextualidade.

Dada à exposição, darei início à análise da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido**.

### 5.2.2 Análise da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido**

A segunda coleção analisada, **Português: contexto, interlocução e sentido**, divide-se em três partes: *Literatura*, *Gramática* e *Produção de Texto*. A parte da literatura está organizada em unidades, no interior das quais se distribuem os capítulos. A estrutura dos capítulos contém as seguintes seções: *Imagem de abertura*; *Leitura da imagem*; *Da imagem para o texto*; *Apresentação da teoria*; *Texto para análise*; *ENEM e vestibulares*, *Jogo de ideias* e *Boxes*. Dessa parte, para a nossa pesquisa, me aterei às seções *Da imagem para o texto* e *Texto para análise*.

A seção *Da imagem para o texto* traz um texto literário e um conjunto de questões que permitem uma aproximação dos conceitos centrais a serem trabalhados nos capítulos. O texto é selecionado com o objetivo de permitir que o docente “amplie a discussão sobre como diferentes linguagens artísticas tratam os temas privilegiados em uma determinada época” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 318). A seção *Texto para análise* traz um conjunto de atividades para os alunos. Na formulação das questões, as autoras afirmam que tomaram cuidado de criar oportunidades para que os discentes desenvolvessem diferentes habilidades. Assim, os alunos “serão solicitados a reconhecer informações, a elaborar

hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que [...] se tornem capazes de dar conta do texto estudado [...] investigando diferentes possibilidades de interpretação” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 318).

A parte da *Gramática* está organizada em unidades, no interior das quais se distribuem os capítulos. A estrutura apresentada foi pensada com o intuito de permitir um trabalho dinâmico e, ao mesmo tempo, motivar os discentes a refletirem sobre os diferentes aspectos da língua portuguesa. A estrutura dos capítulos contém as seguintes seções: *Introdução: texto de abertura; Apresentação da teoria; Atividades; ENEM, e vestibulares, Usos de...; Pratique, Seção especial: Português no mundo e Boxes*. Dessa parte, para a nossa pesquisa, nos ateremos às seções *Introdução: texto de abertura* e *Atividades*. A seção *Introdução: texto de abertura* traz textos de diferentes gêneros discursivos, com o intuito de levar o discente a uma leitura analítica do texto para fazer com que possa reconhecer não somente as estruturas linguísticas, mas refletir sobre como elas participam da construção do sentido do texto. A seção *Atividades* traz atividades que oportunizam a que os alunos desenvolvam diferentes habilidades de leitura, investigando diferentes possibilidades de interpretação.

A parte da *Produção de texto* está organizada em unidades, no interior das quais se distribuem os capítulos. Os autores acreditam que, a partir do estudo da base conceitual dessa parte, os discentes terão condições de compreender melhor porque os gêneros abordados na obra apresentam determinadas características estruturais, estilísticas e temáticas. Há dois tipos de capítulo: “aqueles que se destinam a apresentar ao aluno as ‘ferramentas básicas’ para a leitura e análise de diferentes gêneros discursivos; e os capítulos destinados ao estudo das características e também à produção de textos de gêneros diferentes (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 334). Para a nossa pesquisa, nos interessam os capítulos que contêm o trabalho com a leitura e análise de diferentes gêneros discursivos. A estrutura desses capítulos contém as seguintes seções: *Olho, Leitura, Análise, Apresentação da Teoria e Produção*. Trabalharemos com as seções *Leitura e Análise*.

A seção *Leitura* traz textos selecionados para auxiliar o aluno a observar determinadas características que permitirão a construção de conceitos. A seção *Análise* traz um conjunto de questões que têm por objetivo direcionar o olhar dos discentes para os aspectos mais relevantes dos textos trabalhados.

Feitas essas explicações, no tópico seguinte, darei início a análise.

### 5.2.2.1 Coleção 2 – Referência e alusão

Na segunda coleção, encontrei atividades que abordam as categorias de análise descritas anteriormente, referência e alusão, em questões de compreensão leitora, para a exploração da leitura. A Unidade 7 do primeiro livro é composta por quatro capítulos (*Discurso e texto, A interlocução e o contexto, Os gêneros do discurso e Leitura e gêneros do discurso*) que visam o trabalho com o discurso e as suas peculiaridades. Essa unidade é rica em conteúdos e atividades relacionadas ao tema desta pesquisa, a intertextualidade, como: diversidade de textos, conceitos essenciais (discurso e texto), o texto e o contexto, a definição de gêneros, a relação entre o contexto discursivo, os gêneros e os sentidos dos textos, dentre outros, que possibilitam uma gama de oportunidades de aprendizado aos alunos.

O quadro a seguir expõe as atividades que articularam essas categorias.

Quadro 7– Coleção 2 (Referência e alusão)

<i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>				TOTAL
Categorias de análise	8Atividades			
	1ª ano	2ª ano	3ª ano	
Referência	2	2	1	5
Alusão	2	3	2	7

Fonte: Própria autora (2017).

Na análise dos critérios, conforme o quadro acima, selecionei oito atividades relativas à temática de nossa investigação (a intertextualidade nas atividades das seções de leitura), cujas atividades estão expostas no volume um (em maior quantidade), no volume dois e, em menor quantidade, no volume três da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, característica que se assemelhou com a análise da coleção anterior (*Língua portuguesa: linguagem e interação*), o que me motiva a continuar com a indagação: Por que as atividades que se relacionam com o fenômeno da intertextualidade não são apresentadas na intensidade semelhante em todos os volumes indicados para a terceira etapa do Ensino Médio?

Das oito atividades selecionadas, em quatro delas foi possível identificar o trabalho com a referência e a alusão, simultaneamente.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do livro da 1ª série da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*. Essa coleção foi catalogada em meu *corpus* como coleção2; a atividade a que me refiro a seguir é indicada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Figura 22 - COLEÇÃO2 \_A12

» Leia a tira abaixo para responder às questões 8 e 9.

ORLANDELI

ORLANDELI. Blog do Orlandeli. Grump e o Acordo Ortográfico — 5, 15 jan. 2009. Disponível em: <[http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11\\_2009-01-17.html](http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

8. Na tira acima, o cartunista Orlandeli apresenta uma das regras de acentuação alteradas pelo novo acordo ortográfico, que começou a ser implementado no Brasil a partir de 2009. Qual é a alteração presente na nova regra apresentada na tira?
  - ▶ No caderno, indique três palavras que sofreram alteração com a aplicação da nova regra.
9. Assim que termina de ler a regra, a personagem afirma que ela é bastante simples. No entanto, o último quadrinho da tira contradiz essa afirmação. Explique por quê.

Fonte: Coleção 2: *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Como vemos, a charge em destaque faz referência ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa, ao criticar as novas regras ortográficas e a dificuldade de aprender todas as mudanças aplicadas. Nesse texto, mesclam-se a linguagem verbal e não verbal, ambas com significativa importância para a compreensão textual.

O personagem, no primeiro quadrinho, julga ser fácil entender todas as regras, porém, ao deparar com o texto das normas encontrado no livro em que está lendo, ele percebe que, para entender uma noção, terá de entender muitas outras, ou seja, para fazer uso adequado da regra apresentada na tira, ele – e todos os falantes da língua portuguesa – precisa(m) compreender o que significam os conceitos gramaticais referidos pela nova regra.

No texto em questão, verifiquei, também, uma alusão literal às novas regras ortográficas, visto que, no primeiro quadrinho, temos um recorte da regra (“ACENTO AGUDO: Desaparece nos ditongos ‘ei’ e ‘oi’ das palavras paroxítonas”) colocada para ajudar o leitor a conhecer os objetivos da charge.

Nas questões propostas, somente a questão 9 possibilita o trabalho com a busca dos elementos intertextuais, ao questionar o aluno sobre a contradição feita no último quadrinho ("Assim que termina de ler a regra, a personagem afirma que ela é bastante simples. No entanto, o último quadrinho da tira contradiz essa informação. Explique por quê."). Para responder a essa questão, o aluno precisa estar atento ao texto e às imagens que compõem a tirinha. A questão 8 consiste em retirar informação do texto, sem apresentar desafios ou estimular a reflexão crítica sobre o texto ("Na tira acima, o cartunista Orlandeli apresenta uma das regras de acentuação alteradas pelo novo acordo ortográfico, que começou a ser implementado no Brasil a partir de 2009. Qual é a alteração presente na nova regra apresentada na tira?").

Dando continuidade, vejamos a atividade a seguir, também retirada do livro1 da segunda coleção analisada.

Figura 23- COLEÇÃO2 \_A13

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.

ITURRUSGARAI,  
Adão. Aline.  
Folha de  
S.Paulo. São  
Paulo, 17  
nov. 2000.

ADÃO ITURRUSGARAI

1. Que situação é representada nos quadrinhos?
2. A personagem masculina surpreende o leitor duas vezes. Por quê?
3. Muitos diálogos apresentados nas tiras poderiam perfeitamente ocorrer fora do universo da ficção. A conversa entre Aline e Adão também poderia ocorrer em um contexto não ficcional? Justifique sua resposta.

Fonte: Coleção 2: *Português: contexto, interlocução e sentido*.

No quadrinho, que precisa ser lido para o trabalho com as questões 1, 2 e 3, vemos, claramente, um caso de referência, conforme a classificação de Piègay-Gros (1996), na qual são utilizadas formas de fazer um texto remeter a outro, não importando a sutileza da forma retomada. A referência, segundo a autora, é uma forma explícita de intertextualidade. No caso da tirinha, o nome referenciado é o nome do próprio autor da tirinha, o cartunista brasileiro

Adão Iturrusgarai, com a intenção de provocar humor no contexto estabelecido, visto que um personagem pergunta ao outro, no primeiro quadrinho, quem ele é e este responde que é o próprio cartunista e, em seguida, se corrige, dizendo que não é o Iturrusgarai de “verdade”, pois este está desenhando-o naquele momento.

Nas questões propostas, o aluno é questionado sobre a situação representada nos quadrinhos e, em seguida, sobre o porquê de a personagem masculina surpreender o leitor duas vezes. Por fim, compara a situação vivida na tirinha com possíveis situações cotidianas, sugerindo, assim, que o aluno faça uma relação com a realidade. Essas questões possibilitam, mesmo que de forma branda, o pontapé inicial para o trabalho com a intertextualidade, introduzindo, se possível, conceitos relacionados, para uma maior compreensão por parte dos alunos. Esses procedimentos são de grande importância, pois, conforme afirma Solé:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

Continuo a análise, com o último exemplo de atividade retirado do volume 1 da segunda coleção analisada.

Figura 24 - COLEÇÃO2 \_A14

► Leia atentamente o texto abaixo para responder às questões de 1 a 4.

**Sermão da planície  
(para não ser escutado)**

Bem-aventurados os que não entendem nem aspiram a entender de futebol, pois deles é o reino da tranquilidade.

Bem-aventurados os que, por entenderem de futebol, não se expõem ao risco de assistir às partidas, pois não voltam com decepção ou enfarte.

Bem-aventurados os que não têm paixão clubista, pois não sofrem de janeiro a janeiro, com apenas umas colherinhas de alegria a título de bálsamo, ou nem isto.

Bem-aventurados os que não escalam, pois não terão suas mãos agravadas, seu sexo contestado e sua integridade física ameaçada, ao saírem do estádio.

Bem-aventurados os que não são escalados, pois escapam das vaias, projéteis, contusões, fraturas, e mesmo da glória precária de um dia.

Bem-aventurados os que não são cronistas esportivos, pois não carecem de explicar o inexplicável e racionalizar a loucura. [...]

Bem-aventurados os que nasceram, viveram e se foram antes de 1863, quando se codificaram as leis do futebol, pois escaparam dos tormentos da torcida, inclusive dos ataques cardíacos infligidos tanto pela derrota como pela vitória do time bem-amado. [...]

Bem-aventurados os que, depois de escutar este sermão, aplicarem todo o ardor infantil no peito ma-

duro para desejar a vitória do selecionado brasileiro nesta e em todas as futuras Copas do Mundo, como faz o velho sermoneiro desencantado, mas torcedor assim mesmo, pois para o diabo vá a razão quando o futebol invade o coração.

ANDRADE, Carlos Drummond de.  
*As palavras que ninguém diz.*  
Seleção de Luzia de Maria.  
Rio de Janeiro: Record, 2004.  
p. 87-90. (Fragmento).

1. A crônica transcrita faz alusão ao Sermão da montanha, em que Cristo fala aos seus discípulos sobre as bem-aventuranças. Leia um trecho deste sermão.

**Sermão da montanha:  
bem-aventuranças**

[...] Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus.

Bem-aventurados os mansos, porque possuirão a terra.

Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados. [...]

MATEUS. *Bíblia sagrada: novo testamento*. 15. ed.  
São Paulo: Paulinas, 1962. cap. 5, vers. 1-11, p. 1181.  
(Fragmento).

► Que elementos do sermão bíblico são recuperados pela crônica? Justifique sua resposta, mostrando as semelhanças e diferenças entre os elementos identificados nos dois textos.

Fonte: Coleção 2: *Português*: contexto, interlocução e sentido.

Nessa atividade, os alunos irão trabalhar com a crônica *Sermão da planície (para não ser escutado)*, do poeta Carlos Drummond de Andrade. A crônica faz uma alusão ao *Sermão da montanha* (Lucas 5:1-11), em que Cristo fala aos seus discípulos sobre as bem-aventuranças. Podemos destacar, na crônica, primeiramente, o título da obra, que recupera, com alterações, o do sermão cristão.

A expressão “bem-aventurados” é retomada na crônica, mas para se referir as bem-aventuranças relacionadas ao futebol e à torcida por um grande evento mundial: a Copa do Mundo. Além disso, a primeira frase da crônica (“Bem-aventurados os que não entendem nem aspiram a entender de futebol, pois deles é o reino da tranquilidade”) mantém a mesma estrutura da primeira frase do sermão (“Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus”), com algumas alterações necessárias para que se adeque ao assunto escolhido pelo escritor.

Na atividade, os dois textos são apresentados aos alunos para a resolução de exercícios, o *Sermão da planície (para não ser escutado)* e o *Sermão da montanha*, assim os alunos poderão ter contato com a passagem bíblica, caso não a conheçam, possibilitando a percepção dos recursos intertextuais. Na questão 1, o aluno será questionado sobre quais os elementos do sermão bíblico que são recuperados pela crônica.

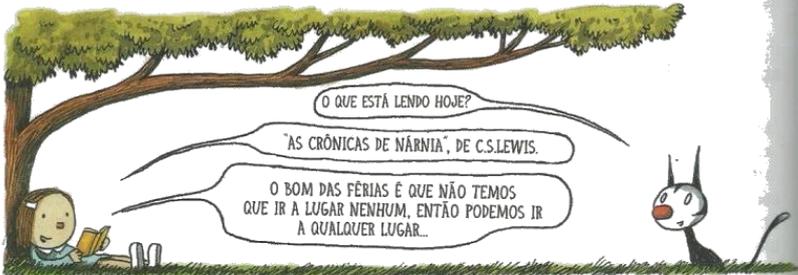
Esta atividade aproxima-se da abordagem linguística a qual defendo, pois possibilita que o aluno interprete o texto, identificando os recursos textuais existentes e os intertextos participantes da construção dos sentidos do texto. Esse processo contribui para um trabalho produtivo com o texto. De acordo com as autoras da coleção, as informações que precisam ser recuperadas para compreender o sentido do texto podem ser concluídas a partir de pistas fornecidas no próprio texto trabalhado. Uma vez obtidas essas pistas, o aluno deve confrontá-las com aspectos conhecidos da realidade para fazer inferência, ou seja, adotar um tipo de raciocínio que conclui alguma coisa a partir de outra já conhecida (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016).

No exemplo a seguir, temos presente no texto, através da menção verbal, a referência ao livro “As crônicas de Nárnia”, e ao seu autor, o escritor Clive Staples Lewis, comumente mais referido como C. S. Lewis, através da fala da menininha que, ao ser questionada pelo gato sobre o que está lendo, responde “As Crônicas de Nárnia, C. S. Lewis”. Temos, então, um caso de intertextualidade explícita por copresença, a referência (PIÉGAY-GROS, 1996), pois, de acordo com Koch e Elias (2014, p.87), “na intertextualidade explícita ocorre citação da fonte do intertexto, como [...] nas citações e nas referências [...]”.

Figura 25- COLEÇÃO2 \_B16

» Observe o diálogo entre Enriqueta e o gato Fellini na tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.

MACANUDO



LINIERS. *Macanudo*. N. 3. Campinas: Zarabatana Books, 2010, p. 44.

LINIERS

- Sobre o que conversam as personagens?
  - Pela segunda resposta da menina, é possível determinar qual o momento do ano em que a conversa ocorre. Que momento é esse?
- Segundo Enriqueta, esse período do ano é especial. Por quê?
- Para explicar por que esse período é especial, ela recorre duas vezes ao verbo *ir*. O sentido do verbo é o mesmo nos dois casos? Justifique.
  - Na tira, o que permite analisar o sentido do verbo *ir* nas duas ocorrências?
- Um jogo de palavras presente na segunda fala de Enriqueta é muito importante para a construção do sentido da tira. Em que passagem ocorre esse jogo de palavras?
  - Quais são os termos responsáveis pelo estabelecimento do contraste entre as afirmações contrapostas nesse jogo de palavras?
  - De que modo o uso desses termos afeta o sentido do substantivo que acompanham?

Fonte: Coleção 2: *Português*: contexto, interlocução e sentido.

Dentre as questões propostas na atividade analisada, a de número quatro me chamou mais atenção. Nesta questão (composta por dois itens, será considerar somente o item a, para efeito de análise), o próprio enunciado já fornece pistas sobre os intertextos, ao afirmar o seguinte: “Um jogo de palavras presente na segunda fala de Enriqueta é muito importante para a construção de sentido da tira. Em que passagem ocorre esse jogo de palavras e quais são os termos responsáveis pelo estabelecimento de contraste entre as afirmações nesse jogo de palavras?”. Ou seja, como Enriqueta está lendo um livro de ficção (*As crônicas de Nárnia*), fica evidente que, na segunda fala, ela faz uso metafórico de “ir”, associando a ideia de um deslocamento imaginário à experiência da leitura de textos ficcionais, pois, para quem gosta muito de ler, a leitura possibilita viagens imaginárias, ao adentrar nos universos dos personagens dos livros lidos.

Através desse questionamento, o aluno será levado a conceber a atividade da leitura como um momento de interação entre o autor, o texto e ele próprio. É por este motivo que considero que, na atividade da leitura, como esta trabalhada, por exemplo, o aluno precisa ser

instigado a ativar diversos conhecimentos, de acordo com os objetivos do texto, tornando-se, assim, um leitor proficiente (KOCH; ELIAS, 2014, p.19).

A próxima atividade foi retirada do terceiro livro da segunda coleção, dedicada aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

No texto apresentado, *Resgate do “politikós”*, identifiquei alguns casos de intertextualidade por copresença, utilizando o recurso da referência, como no primeiro e no segundo parágrafo, nos quais é feita uma referência a Aristóteles e ao filósofo Zygmunt Bauman, respectivamente. Essas duas referências dão peso ao assunto tratado, e permite ao aluno utilizar os seus conhecimentos de mundo para fazer as relações necessárias entre os filósofos, suas teorias e a relação destes com o texto em que estão incluídos.

Figura 26- COLEÇÃO2 \_C20

**Leitura**

*A capacidade de analisar, de modo claro e coerente, questões relacionadas à realidade é muito valorizada nos processos de seleção para as universidades brasileiras. A produção de texto é um dos principais meios de avaliar essa capacidade nos candidatos inscritos nos exames de seleção. A seguir, reproduzimos uma dissertação escrita em resposta a um tema do vestibular da Fuvest.*

**Resgate do “politikós”**

“O homem é um ser político”, já dizia Aristóteles. Com efeito, uma das principais características que nos diferencia dos outros seres vivos é a nossa capacidade de tomar decisões que visem ao bem comum, levando a pólis à felicidade. Entretanto a lógica neoliberal, vigente no mundo pós-moderno, conduz a sociedade para o caminho oposto, apresentando a participação política como algo já superado, num contexto que provoca nos cidadãos o desejo de proclamarem-se “apolíticos”, embora não devesse ser assim, visto que a participação política é indispensável para a organização da vida em sociedade.

Segundo o filósofo Zygmunt Bauman, os “sólidos” que estão se derretendo, na “modernidade líquida”, são os elos que ligam os interesses individuais aos interesses coletivos. De fato, com a derrocada das grandes ideologias coletivistas no século XX — o socialismo, o anarquismo —, consolidou-se a lógica neoliberal, que difunde na sociedade o individualismo narcisista, esvaziando as ações coletivistas e políticas, como os partidos políticos, os grêmios estudantis etc. e que institui, como primícia [sic] para o livre desenvolvimento do sistema mercantil, o Estado mínimo. Isso significa que as questões políticas básicas acerca do bem comum ficam dependentes dos interesses das corporações privadas — não eleitas —, cuja meta é a maximização dos lucros, e não a felicidade do bem comum. As decisões, ainda, são baseadas no discurso politicamente correto, que não resolve os problemas estruturais da pólis e apenas assegura a perpetuação da lógica mercantil. Nesse contexto, o indivíduo, absorvido em seu individualismo, deixa de acreditar no potencial da participação política como transformadora da realidade.

Tal banalização do conceito de “politikós” não se verifica na Atenas Clássica, onde os cidadãos se reuniam na Ágora para debater os assuntos referentes à pólis, acreditando no valor da atividade política e compreendendo que, na verdade, tudo o que fazemos é político. É essa compreensão holística

e não alienada de participação política, que enxerga o fazer político como um fim para construir o que Aristóteles chama de “bem do homem”, e não como meio para se obter privilégios, que está cada vez mais esvaziada no mundo atual.

Portanto, a sociedade pós-moderna necessita resgatar o conceito clássico de política, a fim de entender que a participação política é indispensável para a elaboração de soluções para os problemas da pólis. Para isso, é necessário que os educadores, entre outras forças da sociedade, combatam a visão deturpada de que “política é coisa de idiota” e, o que exige mais trabalho, a própria geradora dessa banalização, a lógica mercantil.

Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2012/bestred/125024.html>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

**Politikós:** palavra grega que significa “política”. Diz respeito à ação política dos cidadãos, em nível global, cívico ou individual.  
**Pólis:** palavra grega que significa “cidade-Estado”. O conceito refere-se não só à cidade propriamente dita, mas também a uma organização que previa a participação política ativa dos cidadãos.

**Análise**

- Qual é o tema abordado no texto?
- O 1º parágrafo se inicia com uma afirmação atribuída a Aristóteles. Que função essa citação desempenha no texto?
- Entretanto é uma conjunção que, quando utilizada, indica uma mudança de rumo no encaminhamento do texto. Releia o 1º parágrafo e explique de que modo essa conjunção é essencial para a definição do caminho analítico que será trilhado no texto.
- O 2º parágrafo apresenta uma metáfora ao leitor. Qual é ela?
  - Qual é a importância dessa metáfora para a análise que está sendo desenvolvida pelo autor?
- Qual foi, segundo o texto, a condição para que ocorresse a consolidação da lógica neoliberal?
  - Por que a consolidação da lógica neoliberal deve ser entendida como um entrave para a ação política dos indivíduos?
- O autor do texto faz uma retomada histórica no 3º parágrafo. Em termos argumentativos, que finalidade essa retomada desempenha no texto?

Encontrei, também, uma alusão histórica no terceiro parágrafo, ao recorrer ao exemplo da Atenas Clássica, que tratava os assuntos políticos com muito respeito. Os cidadãos atenienses acreditavam no valor da atividade política e compreendiam que tudo o que o ser humano faz é político. O texto trata da participação política dos cidadãos na sociedade contemporânea.

Nas questões sugeridas, o aluno será instigado a trabalhar com o texto, através da identificação das funções sugeridas pelas referências e das metáforas no que diz respeito à compreensão textual e, também, é convocado a fazer uma retomada histórica, sobre como eram tratados os assuntos políticos na Atenas Clássica, de acordo com o terceiro parágrafo do texto. Essas questões são bastante produtivas, pois possibilitam que o leitor “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido ou significado ao que lê” (KOCH; ELIAS, 2014, p.13).

Dadas as considerações, afirmo que a segunda coleção analisada estimula o trabalho com a intertextualidade em suas atividades retiradas das seções de leitura, principalmente nos livros destinados ao 1º e ao 2º ano do Ensino Médio.

No próximo subtópico, prosseguirei com a análise da coleção 2.

### 5.2.2.2 Coleção 2 – Citação

Na coleção 2 selecionei três ocorrências em que o trabalho com a citação é explorado em questões de compreensão leitora, o que corresponde a uma atividade retirada de cada livro do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 8– Coleção 2 (Citação)

<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>				TOTAL
Categoria de análise	3 Atividades			
	1ª ano	2ª ano	3ª ano	
Citação	1	1	1	3

Fonte: Própria autora (2017).

Assim como na coleção 1, na coleção 2 encontrei poucas ocorrências do trabalho com a citação nas atividades de compreensão de texto. Porém, é válido ressaltar que o docente

pode estimular o aluno para as múltiplas possibilidades do texto e/ou elaborar questões que envolvam a identificação da intertextualidade nas leituras. É importante ressaltar que a compreensão de um texto pode variar segundo as circunstâncias da leitura, dependendo assim de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987)

Na primeira atividade selecionada, como podemos ver na figura a seguir, encontrei um quadro de Rubens Alves (1577-1640), para que, a partir da leitura do quadro, o aluno possa responder as atividades propostas.

Figura 27 - COLEÇÃO2 \_A15



1. O quadro de Rubens (1577-1640) retrata a morte de Santo Estêvão, considerado o primeiro mártir do cristianismo. Descreva de modo resumido a cena apresentada no quadro.

► Que elementos sugerem ser essa uma obra ligada à religião?

2. Santo Estêvão, acusado de blasfêmia, foi condenado pelas autoridades judaicas a ser apedrejado até a morte. O martírio do santo é relatado nos *Atos dos apóstolos*:

[...] como ele estava cheio do Espírito Santo, olhando para o céu, viu a glória de Deus e Jesus que estava em pé à direita de Deus. E disse: Eis que vejo os céus abertos e o Filho do homem em pé à mão direita de Deus. Então eles, levantando um grande clamor, taparam os ouvidos, e todos juntos arremeteram contra ele com fúria. E, tendo-o lançado fora da cidade, o apedrejaram [...].

*Bíblia Sagrada. Atos dos apóstolos - 7, 55. 15. ed. Traduzida de vulgata e anotada pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Paulinas, 1962. p. 1323.*

a) O quadro de Rubens apresenta uma recriação dessa passagem da *Bíblia*. Que recursos foram utilizados pelo pintor para estabelecer uma diferença entre as dimensões terrena e celestial?

b) Observe o olhar das pessoas que participam do plano terreno da cena. De que modo a direção em que olham pode ser interpretada pelo observador do quadro?

3. Quais dos adjetivos abaixo você escolheria para caracterizar essa pintura? Justifique sua resposta.

singela grandiosa frágil impactante estática dinâmica

Fonte: Coleção 2: *Português*: contexto, interlocução e sentido.

A obra exposta na questão representa, no centro, um homem de joelhos, vestido com uma túnica vermelha, tendo as mãos amarradas nas costas. O seu olhar está voltado para o

céu, onde se vêem alguns anjos. Alguns elementos definem o caráter religioso dessa obra: a presença de anjos, de Santo Estevão, de Jesus Cristo e de Deus, entre outros.

Na questão 2, proposta na atividade, podemos visualizar uma citação, retirada da bíblia, que foi relatada nos Atos dos Apóstolos: “[...] como ele estava cheio do Espírito Santo, olhando para o céu, viu a glória de Deus e Jesus que estava em pé à direita de Deus. E disse: Eis que vejo os céus abertos e o Filho do homem em pé à mão direita de Deus. Então eles, levantando um grande clamor, taparam os ouvidos, e todos juntos arremeteram contra ele com fúria. E, tendo-o lançado fora da cidade, o apedrejavam [...]”.

A citação serve de base para que o aluno possa responder aos dois itens seguintes. No item (a) o aluno será levado a discutir sobre os recursos que foram utilizados pelo pintor para estabelecer uma diferença entre as dimensões terrena e celestial; e no item (b) será questionado sobre o olhar das pessoas, ou seja, de que modo a direção em que os personagens do quadro olham pode ser observada pelo observador do quadro.

Como vemos, através da passagem bíblica, o aluno será levado a mobilizar um conjunto de conhecimentos para a compreensão da mensagem que o pintor que passar através do quadro, espera-se, portanto, que ele considere esses conhecimentos para a resolução das questões. As autoras do livro utilizam a citação para fundamentar a questão, de modo que os alunos devem considerá-la a fim de fundamentar a suas respostas.

De acordo com as autoras, é importante que os alunos sejam instigados a explorar as habilidades relacionadas ao eixo “construir argumentação”, ou seja: explicar seu ponto de vista, justificar sua resposta, motivar uma determinada ideia ou visão e validar uma análise ou uma opinião (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016).

Passo para a análise da próxima atividade, retirada do volume dois.

Figura 28- COLEÇÃO2 \_B19

» Leia a tira a seguir para responder às questões de 3 a 6.

BABY BLUES

RICK KIRKMAN & JERRY SCOTT

HORA-HOMEM s.f. o montante de trabalho que um homem pode realizar em uma hora.

HORA-MÃE s.f. o equivalente a, no mínimo, dez horas-homem.

KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. *Baby blues*: o bebê chegou... e agora? Tradução de Minutemen Studio. São Paulo: Devir, 2008. p. 111.



3. A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos hora-homem e hora-mãe. Qual é a diferença entre a hora de trabalho nomeada por esses substantivos?

4. Na tira, de que maneira as imagens contribuem para deixar evidente a diferença na quantidade de trabalho realizada por um homem e por uma mãe?

5. O substantivo hora-mãe é definido a partir do significado do substantivo hora-homem. Explique.

a) Considerando o modo como são formados, qual é a classificação desses substantivos? Justifique sua resposta.

b) Como o processo de formação desses substantivos é fator essencial para a construção do sentido da tira?

6. É possível reconhecer, na tira, uma visão estereotipada dos papéis sociais da mulher e do homem. Explique que visão é essa. Você concorda com ela?

Fonte: Coleção 2: *Português*: contexto, interlocução e sentido

Nessa atividade, encontrei uma tirinha que faz uma crítica em relação à quantidade de trabalho físico realizada pelo homem e pela mãe no período de uma hora. Para isso, o autor utiliza os verbetes “hora-homem” e “hora-mãe” para indicar que a quantidade do trabalho realizada por uma mãe em uma hora é dez vezes superior ao trabalho realizado por um homem durante esse mesmo período.

Para que a intenção do autor seja alcançada, ele recorre aos substantivos compostos “hora-homem” e “hora-mãe” com o intuito de levar os leitores a compreenderem, a partir da comparação entre os dois quadrinhos, que as mulheres têm uma rotina bem mais exaustiva que os homens. As citações encontradas na tira, com os significados dos verbetes, criados pelo autor, auxiliam os alunos na resolução das questões. Acredito que o modo como as citações foram introduzidas no texto, revela o grau de comprometimento e de responsabilidade do autor com o assunto tratado.

Nesta atividade, destaco que a leitura é uma atividade que solicita grande participação do leitor, pois é preciso que ele complete os significados do texto, por meio de várias contribuições, que partem dos seus conhecimentos prévios (KOCH; ELIAS, 2014), de que a

mulher, costumeiramente, trabalha bem mais que o homem, embora isso não seja reconhecido pela sociedade.

Para finalizar esta seção, analiso o último exemplo retirado do volume 3.

Figura 29 - COLEÇÃO2 \_C22

» Leia com atenção o cartum abaixo para responder às questões de 1 a 3.

ROBERT LEIGHTON

© 2007 ROBERT LEIGHTON/THE NEW YORKER

LEIGHTON

LEIGHTON, Robert. New Yorker. Folha de S. Paulo. São Paulo, 23 fev. 2014.

*“Fizemos uma árvore com os exemplares encaixados do seu livro, mas não fica a mesma coisa.”*

1. Descreva a situação apresentada no cartum.
2. A análise dos elementos, das pessoas e do texto do cartum permite fazer algumas inferências a respeito do sucesso do autor e da relação entre essa questão e o cenário no qual aparecem as personagens. Que inferências são essas?
  - a) Com base nas inferências feitas, como pode ser interpretada a fala do homem de óculos?
  - b) É evidente que a tentativa ilustrada no cartum estaria destinada a fracassar. Qual pode ter sido a intenção do autor ao criar essa cena?
3. Releia o cartum.
  - a) Considerando o que você aprendeu sobre períodos compostos, como classificaria o período presente no cartum? Por quê?
  - b) Que relação de sentido é estabelecida entre as orações desse período?
  - c) Que termo, no período, marca essa relação de sentido?

Fonte: Coleção 2: *Português*: contexto, interlocução e sentido.

Nessa atividade, temos um cartum, de Robert Leighton, no qual pude observar dois homens conversando em um bosque e, diante deles, é possível ver um tronco de árvore criado a partir de centenas de livros empilhados. Os homens observam atentamente os livros, ambos parecem tristes e abismados. Logo abaixo, encontramos a seguinte citação: “Fizemos uma

*árvore com os exemplares encalhados do seu livro, mas não fica a mesma coisa*”. O cartum faz uma crítica com relação ao corte de árvores para produzir papel e a publicação de inúmeros livros que não vendem o suficientes para justificar o alto número de cortes de árvores.

Na questão 2, é possível visualizar o seguinte questionamento: “A análise dos elementos, das pessoas e do texto do cartum permite fazer algumas inferências a respeito do sucesso do autor da relação entre essa questão e o cenário no qual aparecem as personagens. Que inferências são essas?”, que instiga os alunos para as possibilidades de compreensão textual, envolvendo o entendimento acerca dos fenômenos intertextuais. Nesta questão, encontrei, ainda, dois itens que possibilitam a leitura através do trabalho com a citação: (a) “Com base nas inferências feitas, como pode ser interpretada a fala do homem de óculos?”; e (b) “É evidente que a tentativa ilustrada no cartum estaria destinada a fracassar. Qual pode ter sido a intenção do autor ao criar essa cena?”.

Desse modo, a citação, no cartum, serve como base para a construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor. Pode ser considerada como uma pista que o texto oferece, que, ao ser acrescentada aos conhecimentos do aluno, facilita a compreensão textual. Nesse processo, a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e do leitor/aluno compatibilizem, mas ambos possam interagir dinamicamente (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987).

Prossigo com a análise da última coleção *Português: ser protagonista*.

### 5.2.3 Análise da coleção *Português: ser protagonista*

Por fim, cada volume da coleção *Português: ser protagonista* divide-se em três partes: *Literatura, Linguagem e Produção de Texto* – subdivididas em unidades e capítulos. Algumas seções e boxes propõem a articulação entre as partes. De acordo com os autores, essa divisão “tem por objetivo auxiliar o professor a organizar as experiências de ensino-aprendizagem de sua turma, não refletindo uma concepção de que o estudo da literatura, a reflexão linguística e a produção de textos sejam alheios uns aos outros” (BARRETO *et al.*, p. 359, 2016).

Em *Literatura*, encontramos várias leituras e atividades de metaleitura de textos literários; em *Linguagem*, existe uma seção de reflexão sobre a linguagem e a língua (suas formas, funções e usos); em *Produção de Texto*, várias propostas de produção textual são o eixo organizador das atividades. Os eixos norteadores da coleção são: letramento literário,

reflexão linguística, produção de textos, leitura e compreensão de textos, oralidade, projetos e interdisciplinaridade.

Para os autores, é pertinente reservar uma parte significativa do livro didático para o trabalho com a literatura, partindo de uma abordagem que respeite a sua especificidade. Nessa parte, trabalharemos com duas seções sobre leitura: *Sua leitura*. Essa seção propõe abordagens variadas para o texto literário: leitura comparada com outras linguagens, articulação com o contexto de produção e observação dos recursos expressivos. Em alguns capítulos do livro, essa seção aparece mais de uma vez.

O objetivo da parte denominada *Linguagem* é se referir aos fenômenos linguísticos, e investigar a produção de efeitos de sentido na língua por meio da construção de uma metalinguagem. Trabalharemos, então, com as seções *Prática de Linguagem* e *Língua Viva*. Essas seções apresentam atividades com textos variados e dá destaque a uma questão do uso da língua, a partir da leitura de um texto, respectivamente.

Na parte de *Produção de texto*, os capítulos partem da leitura e do estudo dos gêneros e terminam com a produção de texto propriamente dita. Todos os capítulos dessa parte contam com uma seção de leitura e outra de produção textual. Para a nossa pesquisa, nos ateremos nas seções de leitura, denominada de *Leitura*. Em alguns capítulos do livro, essas seções aparecem mais de uma vez.

Nesta coleção, os autores afirmam privilegiar questões que exigem inferência e raciocínio crítico. Sobre as atividades de leitura, os autores sustentam que “são uns dos principais eixos de trabalho da coleção e polo mobilizador do desenvolvimento de variadas habilidades e competências” (BARRETO (Org.), p. 368, 2016).

Dessa forma, todas as atividades envolvem várias estratégias cognitivas. Além da localização de informações explícitas, podemos encontrar questões que levam os alunos a ativarem os seus conhecimentos prévios, que focalizam a interação entre o leitor, autor e texto e os valores semântico-pragmáticos do vocabulário e que se dirigem aos aspectos linguístico-textuais responsáveis pela construção da textualidade (BARRETO (Org.), 2016, p.369).

Iniciemos a análise.

### **5.2.3.1 Coleção 3 – Referência e alusão**

Dando início a análise da terceira coleção, encontrei atividades que utilizaram as categorias de análise descritas anteriormente, referência e alusão, presentes em questões de compreensão leitora, para a exploração da leitura. Outra questão importante acerca desta

coleção, é que a Unidade 3 do primeiro livro é composta por um capítulo (*Literatura e interação*), que visa ao trabalho com a construção do sentido do texto.

Essa unidade aborda, inclusive, o conceito de intertextualidade e interdiscursividade, que, conforme os autores, diz respeito ao “emaranhado de textos que, de forma explícita ou implícita, dialogam na produção e na leitura de outros textos” (BARRETO (Org.), p. 78, 2016). Ou seja, para fazer as suas interpretações e deduções, o leitor mobiliza as suas experiências pessoais com a possibilidade de relacionar essas informações a outras experiências de leitura.

O quadro a seguir expõe as atividades que articularam essas categorias.

Quadro 9– Coleção 3 (Referência e alusão)

<b>Português: ser protagonista</b>				<b>TOTAL</b>
<b>Categorias de análise</b>	<b>5 Atividades</b>			
	<b>1ª ano</b>	<b>2ª ano</b>	<b>3ª ano</b>	
<b>Referência</b>	1	0	1	2
<b>Alusão</b>	2	1	1	4

Fonte: Própria autora (2017).

Conforme podemos observar no quadro acima, foram encontradas seis atividades relativas à temática de minha investigação (a intertextualidade nas atividades das seções de leitura), cujas atividades estão expostas no volume um (em maior quantidade), no volume dois e, em menor quantidade, no volume três da coleção *Português: ser protagonista*, característica em comum com as outras coleções analisadas anteriormente. Vale ressaltar que em uma das seis atividades analisadas, encontramos a referência e a alusão, simultaneamente.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do volume um da coleção *Português: ser protagonista*. Essa coleção foi catalogada em nosso corpus como coleção3, a atividade a que nos referimos é indicada para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Figura 30- COLEÇÃO3 \_A23

### Sobre o texto

1. Qual é o significado do título do conto?
2. Ao longo do conto, além de Clarice Lispector, o narrador menciona outro escritor: Alberto Caeiro, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa. Faça um breve levantamento sobre a obra de Caeiro e indique ao menos duas características desse autor que explique o interesse do pescador por seus poemas.
3. De acordo com Antonio Candido, “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. De que maneira o “universo fabulado” está representado no conto de Agualusa?
4. Todos têm direito à literatura. Um dos aspectos dessa afirmação diz respeito ao fato de que a literatura não deve ser exclusiva a determinadas classes ou a determinados grupos sociais. De que modo o fato de a personagem principal do conto ser um pescador reafirma essa ideia?

Fonte: Coleção 3: *Português: ser protagonista*.

Essa atividade é relacionada ao conto *Se nada mais der certo, leia Clarice*, do escritor angolano José Eduardo Agualusa. O texto, no contexto do conto, significa que o contato com a literatura (especialmente a clariciana), é que possibilita aos indivíduos ultrapassarem o sentido da vida e do pensamento comum. Podemos verificar, ao longo do conto, várias referências, como a escritora Clarice Lispector e o heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, e os textos de Ernest Hemingway e Herman Melville. O universo da literatura é ressaltado não somente pela referência a esses ilustres escritores, mas também é reforçado pela menção ao título de duas obras de Clarice Lispector: *A maçã no escuro* e *A hora da estrela*, dois de seus mais importantes romances.

O procedimento intertextual predominante que se observa no conto do escritor angolano Agualusa é a referência, conforme foi dito, pois 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).

As quatro questões propostas na atividade visam ao trabalho com o texto, de forma a explorar desde o significado do título do conto, como a questão 1, até questões ligadas às referências feitas aos escritores, possibilitando que o leitor mobilize suas experiências pessoais para relacionar o que lê a outras experiências de leitura. Quanto maior for a experiência de leitura, maior a possibilidade de o leitor perceber o diálogo que acontece entre os textos e os autores. Dessa forma, fica claro o quão é importante o trabalho com a intertextualidade nos livros didáticos, tendo como foco principal o autor, o leitor e o texto, numa perspectiva interacional e dialógica da língua.

A próxima atividade foi retirada do segundo livro da coleção **Português: ser protagonista**, destinado aos alunos do 2º ano.

Figura 31- COLEÇÃO3 \_B26

4. Leia a tira.

WATTERSON, Bill. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. São Paulo: Conrad, 2008. p. 66.

- O último quadrinho da tira dá a entender que as perguntas de Calvin foram motivadas por algo além de sua mera curiosidade. Explique.
- Observe a primeira fala de Calvin. Nessa frase, a pessoa a que o verbo se refere, *eu*, é agente da ação verbal ou sofre a ação verbal?
- Essa pergunta de Calvin ressalta apenas a possível adoção, sem mencionar os responsáveis pela ação de adotar. Se Calvin desejasse enfatizar o papel de sua mãe na suposta adoção, como ele poderia ter se expressado?
- Que verbo poderia substituir a locução verbal “pretende me colocar”?
- A frase reescrita por você no item anterior é mais ou menos formal do que a frase original da tira?
- Qual é a relação entre o emprego da locução verbal e o fato de a tira reproduzir um diálogo entre mãe e filho?
- Na terceira fala de Calvin, aparece a locução “está me engordando”. Que aspecto verbal ela exprime?

Fonte: Coleção 3: *Português: ser protagonista*.

Nesta atividade, as questões exploram conteúdos acerca da tirinha do Calvin, escrita por Bill Watterson. Na tirinha, identifiquei o recurso intertextual implícito por copresença, denominado alusão, como podemos ver no terceiro quadrinho, quando o Calvin pergunta a sua mãe: “você não está me engordando só para me comer, né?”, fazendo uma alusão ao conto de fadas de tradição oral, que foi coletado pelos irmãos Grimm (1812), “João e Maria”, conhecido mundialmente. Segundo Corrêa e Cunha (2006), atividades com textos que tenham relações com assuntos que fazem parte da vivência dos alunos são importantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de compreensão de textos.

Como é possível ver nos itens, a relação intertextual não é questionada, mas sim utilizada como pretexto para ensino da gramática, como no item d (Na terceira fala de Calvin, aparece a locução “está me engordando”. Que aspecto verbal ela exprime?). Os demais itens

da questão também não trabalham com a identificação dos recursos intertextuais. Dessa maneira, percebe-se que a intertextualidade não é trabalhada e aproveitada de forma produtiva nesta atividade, o que poderia orientar os alunos para a importância do fenômeno para a compreensão da leitura, a partir de um diálogo entre produções de épocas e espaços diferentes.

Conforme salientam os PCN (1998, p.41):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. [...] Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

É importante frisar que a presença dos intertextos favorece o verdadeiro sentido do texto que é compreendido por nós, leitores, que estabelecemos um diálogo com outros textos. Em vista disso, o professor precisa estimular os alunos a perceber essas múltiplas oportunidades de interpretação, ou seja, precisa trabalhar com o fenômeno da intertextualidade nas atividades de compreensão leitora em sala de aula a partir do uso do livro didático como principal suporte para as leituras e atividades.

Passo, então a última atividade retirada do terceiro livro da coleção *Português*: ser protagonista, destinado aos alunos do 3º ano.

Nessa atividade temos um poema do escritor Paulo Leminski, intitulado *Profissão de febre* (Figura 32). No item (a) da atividade temos que “O título desse texto faz uma alusão ao poema *Profissão de fé*, de Olavo Bilac, em que o eu lírico enaltece a forma e a métrica, além de revelar o seu esforço constante e sua disciplina para alcançara perfeição na poesia”. No poema de Leminski Filho o eu lírico fala de uma “profissão de febre”, isto é, ele não segue dogmas rígidos, mas o ritmo agitado, determinado pela natureza. A palavra “febre” indica temperatura elevada do corpo e serve para expressar agitação, anseio exacerbado.

Figura 32- COLEÇÃO3 \_C28

4. Leia o poema de Paulo Leminski.

**Profissão de febre**

quando chove,	eu rezo,	lá vou eu,
eu chovo,	não tem,	gesto no movimento
faz sol,	esqueço,	
eu faço,	chove de novo,	
de noite,	de novo, chovo,	
anoiteço,	assobio no vento,	
tem deus,	daqui me vejo,	

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas de Paulo Leminski*. 6. ed. São Paulo: Global, 2002. p. 179.

a) Que relação o eu lírico estabelece com os elementos da natureza? Explique.  
 b) Identifique dois versos que sintetizam essa relação.  
 c) O título desse texto faz alusão ao poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, em que o eu lírico enaltece a forma e a métrica, além de revelar seu esforço constante e sua disciplina para alcançar a perfeição na poesia. O eu lírico do poema de Paulo Leminski parece compartilhar desse credo? Justifique.  
 d) No segundo verso do poema, o verbo *chover* é empregado em sentido figurado. Explique a conjugação empregada nesse caso.

Fonte: Coleção 3: *Português*: ser protagonista.

Os itens (a), (b) e (c), da questão 4, fazem questionamentos que incentivam o trabalho com as relações intertextuais presentes no texto, como podemos ver, por exemplo, nos itens (a) e (c) (“Que relação o eu lírico estabelece com os elementos da natureza? Explique.” e “O título desse texto faz alusão ao poema *Profissão de fé*, de Olavo Bilac, em que o eu lírico enaltece a forma e a métrica, além de revelar seu esforço constante e sua disciplina para alcançar a perfeição na poesia. O eu lírico do poema de Paulo Leminski parece compartilhar desse credo? Justifique.”, respectivamente), que possibilita o trabalho com a alusão a partir da relação do poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac, com o poema “Profissão de febre”, de Paulo Leminski Filho.

A alusão, para processada, necessita de um apelo à memória do interlocutor, uma vez que se caracteriza por fornecer pistas ao interlocutor para que ele as associe a entidades não explicitadas no texto. Portanto, é imprescindível o trabalho com as possibilidades de relações explícitas e implícitas que podem ocorrer entre os textos, caracterizando o fenômeno da intertextualidade.

Dadas às considerações, afirmo que a terceira coleção analisada estimula o trabalho com a intertextualidade em suas atividades retiradas das seções de leitura, principalmente nos

livros destinados ao 1º e ao 2º ano do Ensino Médio, da mesma forma que as duas coleções analisadas anteriormente.

Feita essas considerações acerca da análise da presença da referência e da alusão nas atividades das seções de leitura, darei continuidade a análise, com foco, agora, na presença da citação, nas atividades selecionadas.

### 5.2.3.2 Coleção 3 – Citação

Na coleção 3, selecionei, também, três ocorrências que possibilitam o trabalho com a citação nas atividades das seções de leitura. Por conter um número menor de atividades envolvendo a citação, quando comparado às atividades que contêm a referência e/ou a alusão, escolhi uma atividade de cada volume, exatamente como foi feito anteriormente, no que diz respeito à análise da categoria citação nas coleções 1 e 2.

O quadro a seguir expõe as atividades que articularam com essa categoria.

Quadro 10– Coleção 3 (Citação)

<i>Língua Portuguesa: ser protagonista</i>				<b>TOTAL</b>
<b>Categoria de análise</b>	<b>3Atividades</b>			
	<b>1ª ano</b>	<b>2ª ano</b>	<b>3ª ano</b>	
<b>Citação</b>	1	1	1	

Fonte: Própria autora (2017).

O exemplo a seguir foi retirado do primeiro livro da coleção e tem o objetivo de explorar a leitura de uma nota retirada da revista Veja São Paulo, sobre o dia de Iemanjá, intitulada “Dia de Iemanjá atrai restaurantes”.

Figura 33- COLEÇÃO3 \_A25

4. Leia a nota a seguir.

**Dia de Iemanjá atrai restaurantes**

Divindade das religiões afro-brasileiras, Iemanjá tem seu dia comemorado nesta segunda (2) com oferendas ao mar e jantares especiais como os do Bar Iemanjá, na vila Madalena, e do restaurante Obá, no Jardim Paulista. “A comida da rainha das águas leva milho branco, coco e frutos do mar”, explica a cozinheira baiana Jôse da Conceição, que criou alguns dos pratos do 4º Festival de Iemanjá do Obá. Em vez do tradicional manjar branco, Jôse preparou uma musse de coco mole. “É um dia festivo, vale fazer um pouco de tudo.”

GONÇALVES, Daniel Nunes. *Veja São Paulo*, São Paulo, Abril, 28 jan. 2011.

- Localize no texto dois termos que recuperam o referente *Iemanjá*.
- A última frase da cozinheira, no fim da nota, apresenta um argumento para justificar uma informação apresentada anteriormente na notícia. Que informação é essa?
- Nessa frase, há uma informação subentendida, que pode ser recuperada a partir do contexto da notícia. Que mecanismo de coesão foi usado nesse trecho e qual é a informação omitida?
- Qual é o referente da expressão “um pouco de tudo”?
- Explique a brincadeira criada pelo autor do texto no título da nota.

5. Leia o poema abaixo, publicado em *Alguma poesia*, primeiro livro do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade.

Fonte: Coleção 3: *Português*: ser protagonista.

No exercício que selecionei encontrei cinco itens de interpretação de texto. O texto é curto e possui duas citações (“*A comida da rainha das águas leva milho branco, coco e frutos do mar*” e “*É um dia festivo, vale fazer um pouco de tudo*”) proferidas pela cozinheira baiana Jôse da Conceição.

No item (a) é solicitado que o aluno localize no texto dois termos que recuperam a referente Iemanjá. Mesmo nesse item, o professor pode questionar o aluno sobre os seus conhecimentos acerca de Iemanjá, para dar início a resolução do restante das questões. No item (b) é possível iniciar o trabalho com as citações, pois a resposta da pergunta (“A última frase da cozinheira, no fim da nota, apresenta um argumento para justificar uma informação apresentada anteriormente na notícia. Que informação é essa?”) pode ser encontrada a partir da leitura da última frase proferida pela cozinheira.

Os itens restantes, (c), (d) e (e) instigam o aluno a fazer releituras do texto para que possa responder os questionamentos feitos. Esses itens também possibilitam o trabalho com a intertextualidade, como podemos ver no item (c), por exemplo, a partir do tipo textual citação, proposto por Piégay-Gros (2010), ao questionar o aluno sobre uma informação subentendida,

que pode ser recuperada a partir do contexto da notícia. É uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas do aluno.

A próxima atividade, retirada do livro 2, traz o poema “Olhos verdes”, de Gonçalves Dias. No início do poema, podemos visualizar um fragmento de um texto de Camões (“Eles verdes são: e tem por usança, na cor esperança, e nas obras não”), como podemos ver a seguir:

Figura 34- COLEÇÃO3 \_B27

**Olhos verdes**

*Eles verdes são:*

*E têm por usança,*

*Na cor esperança,*

*E nas obras não.*

Camões, *Rimas*

São uns olhos verdes, verdes,  
Uns olhos de verde-mar,  
Quando o tempo vai bonança;  
Uns olhos cor de esperança,  
Uns olhos por que morri;  
Que ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

Como duas esmeraldas,  
Iguais na forma e na cor,  
Têm luz mais branda e mais forte,  
Diz uma – vida, outra – morte;  
Uma – loucura, outra – amor.  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

São verdes da cor do prado,  
Exprimem qualquer paixão,  
Tão facilmente se inflamam,  
Tão meigamente derramam  
Fogo e luz do coração;  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

São uns olhos verdes, verdes,  
Que podem também brilhar;

Não são de um verde embaçado,  
Mas verdes da cor do prado,  
Mas verdes da cor do mar.

Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

Como se lê num espelho,  
Pude ler nos olhos seus!  
Os olhos mostram a alma,  
Que as ondas postas em calma  
Também refletem os céus;  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

Dizei vós, ó meus amigos,  
Se vos perguntam por mi,  
Que eu vivo só da lembrança  
De uns olhos cor de esperança,  
De uns olhos verdes que vi!  
Que ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vi!

Dizei vós: Triste do bardo!  
Deixou-se de amor finar!  
Viu uns olhos verdes, verdes,  
Uns olhos da cor do mar:  
Eram verdes sem esp'rança,  
Davam amor sem amar!  
Dizei-o vós, meus amigos,  
Que ai de mi!  
Não pertença mais à vida  
Depois que os vi!

DIAS, Gonçalves. *Poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977. p. 49-51.

**Sobre o texto**

1. Nesse poema, os “olhos verdes” podem ser vistos como uma metonímia da amada. Que efeito eles exercem sobre o eu lírico? Explique.
2. Qual é a concepção de amor apresentada no poema?
3. Em “Olhos verdes”, a epígrafe (fragmento que pode servir de mote para o poeta) é de um texto de Camões.
  - a) Explique, com suas palavras, o que diz o fragmento camoniano.
  - b) Transcreva no caderno os versos da última estrofe que retomam diretamente a epígrafe.
4. A lírica de Gonçalves Dias retoma a tradição das cantigas de amor medievais. Que características da estrutura da cantiga de amor estão presentes no poema?
5. O poeta romântico costuma ser identificado por um espírito rebelde, criativo e inovador. Nota-se, no entanto, que Gonçalves Dias apresenta influências de alguns autores de formação neoclássica. Há incoerência nesse comportamento? Por quê?

Na questão 3 (“Em *Olhos verdes*”, a epígrafe - fragmento que pode servir de mote para o poeta - é de um texto e Camões”), o aluno é levado a fazer uma releitura do poema, com ênfase no que diz a epígrafe. Então, terá que responder a dois questionamentos, dos itens (a) e (b): “Explique com suas palavras, o que diz o fragmento camoniano” e “Transcreva no caderno os versos da última estrofe que retomam diretamente a epígrafe” respectivamente.

A partir desses itens, o professor poderá trabalhar com a citação, elaborando uma discussão sobre a importância do fragmento camoniano para o poema de Gonçalves Dias e, também, sobre as intenções do autor ao utilizar essa epígrafe. Um bom questionamento que poderá ser feito, até mesmo para servir de base para a resolução das outras questões, partindo do entendimento sobre qual a relação entre a epígrafe e o texto trabalhado, dando abertura para o trabalho com a intertextualidade em sala.

Nas questões 4 e 5 (“A lírica de Gonçalves Dias retoma a tradição das cantigas de amor medievais. Que característica da cantiga de amor estão presentes no poema?” e “O poeta romântico costuma ser identificado por um espírito rebelde, criativo e inovador. Nota-se, no entanto, que Gonçalves Dias apresenta influências de alguns autores de formação neoclássica. Há incoerência nesse comportamento? Porquê?”, respectivamente), o aluno é questionado sobre as semelhanças entre o poema “Olhos verdes” e as cantigas de amor medievais, e sobre as diferentes influências de Gonçalves Dias refletidas em seus poemas.

Nessas questões, faz-se necessário que o aluno busque em seus conhecimentos prévios as possíveis relações que a atividade demanda, ou seja, o aluno terá um papel ativo na produção de sentido do texto, observando quais as características presentes no poema que se assemelham com as cantigas de amor, fazendo uma relação com a escrita do período medieval, e com as características de alguns autores de formação neoclássica. Logo, o aluno terá que mobilizar os seus conhecimentos para estabelecer as relações e processar, avaliar e obter as informações que as questões solicitam.

Por fim, passo para a análise do último exercício retirado do livro 3.

Figura 35- COLEÇÃO3 \_C30

3. Leia um trecho do capítulo sobre colocação pronominal da *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998), cuja primeira edição é de 1943.

[...] A palavra **regra**, quando se fala em “regras para a colocação dos pronomes oblíquos”, deve ser bem compreendida. A causa, o móvel, o eixo, o princípio fundamental, que explica a diversidade de posição, na frase, do pronome oblíquo, é tão-só, única e exclusivamente um: a *eufonia* [...]. Mas que é, realmente, em gramática, *eufonia*? [...] é eufônico, numa língua, o que é habitual, o que é costumeiro, o que é geral, e neste sentido é que o aluno deve compreender afirmações como “a posposição não é agradável ao ouvido”, “repugna ao ouvido...”. O uso, repetimos, tanto relativo a um grupo quanto a um indivíduo é que torna eufônica, ou não, determinada incidência tônica: a agradabilidade do som e a suavidade da pronúncia são decorrência natural do hábito.

[...]

“Virei buscá-lo”, “Virei te buscar”: Por que essa disparidade de topologia pronominal? Não é válido alegar eufonia. Eufonia é consequência, e não causa de procedimento; o ouvido, quando generalizado o erro, repele o acerto. A coerência de procedimento de colocação dos oblíquos exige o que se impõe para colocar vértebras e espinha no lugar: ginástica, repetição, assiduidade de exercício corretivo. [...]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 491, 501.

- O que, segundo esse trecho, tornaria uma construção linguística eufônica?
- De acordo com o segundo parágrafo, a eufonia seria a causa ou a consequência de um determinado modo de agir?
- Que trecho do primeiro parágrafo poderia comprovar sua resposta ao item b? Que trecho do primeiro parágrafo parece contradizer sua resposta ao item b?
- De acordo com o texto, o que o autor provavelmente considera um “erro” quanto à ordenação dos pronomes oblíquos em um enunciado?
- Como essas construções são tratadas na perspectiva da variação linguística?
- Segundo o autor, as construções “erradas” tornam-se eufônicas. Como isso acontece?
- Qual é a visão do autor sobre esse fenômeno? Como a analogia entre o uso da língua e a postura corporal revelam essa visão?
- Pensando no que você estudou a respeito da variação linguística, esclareça de que forma a eufonia pode ser responsável pelas diferentes possibilidades de colocação do pronome oblíquo átono em um enunciado.

Fonte: Coleção 3: *Português*: ser protagonista.

Nessa atividade, visualizamos um trecho do capítulo sobre colocação pronominal da *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão de Almeida. A partir da leitura desse fragmento, é proposta a questão 3 (“Leia um trecho do capítulo sobre colocação pronominal da *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão de Almeida, cuja primeira edição é de 1943.”), que é composta de oito itens, porém todos são interligados entre si, e dizem respeito somente a questões ligadas a eufonia/variação linguística, como os itens (b) e (h), por exemplo, como podemos ver: “De acordo com o segundo parágrafo, a eufonia seria a causa ou a consequência de um determinado modo de agir?” e “Pensando no que você estudou a respeito da variação linguística, esclareça de que forma a eufonia pode ser responsável pelas diferentes possibilidades de colocação do pronome oblíquo átono em um enunciado”, respectivamente.

Como podemos ver, em nenhum dos itens a citação é trabalhada de forma produtiva, apenas como pretexto para o ensino da gramática. Nesse caso, é importante que o professor oriente os alunos para a importância da relação intertextual para a compreensão da leitura. Portanto, essa atividade poderia ser mais bem desenvolvida, a partir de novos questionamentos, que devem partir do professor, de modo a instigar os alunos a uma leitura mais proveitosa, com ênfase na percepção dos recursos intertextuais presentes nas leituras, pois, “o texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar, aprender a ler) integral (não desfigurado pela redução de um trecho), que corresponde a uma determinada situação efetiva” (JOLIBERT, 1984, p.149).

O contexto pedagógico deve proporcionar atividades que possibilitem ao aluno tornar-se ciente do seu papel ativo no processo de leitura para a construção dos sentidos do texto. O professor deve, portanto, “criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de maneira criativa, os problemas que surgem” (ANTUNES, 2001, p.12).

Por fim, verifiquei que todas as atividades analisadas contemplam pelo menos uma das categorias de análise propostas por Piègay-Gros (2010), referência, alusão e citação, mesmo que, nem sempre, apareçam de forma explícita nas atividades, e está em forte diálogo com a perspectiva sociocognitivo-interacionista, fato que credito à intervenção dos PCN, que orientam o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais dinâmica, que prioriza o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Esse fato me dá bastante otimismo e alimenta minhas esperanças de que o trabalho com a intertextualidade nas aulas de leitura de Língua Portuguesa não seja ligado a práticas e a regras prontas ou a um mero processo de captação de ideias, ganhando espaço um ensino contextualizado em que professores e alunos reconheçam que a leitura é um processo de construção de sentido, no qual o leitor desempenha um papel ativo, através da mobilização dos seus conhecimentos prévios e do desenvolvimento de estratégias e de habilidades de leitura. A intertextualidade funciona, portanto, como um fenômeno riquíssimo, capaz de divulgar o conhecimento em diferentes contextos, aproximando extremos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um importante suporte para o docente durante as aulas de Língua Portuguesa. Apesar de não ser o único recurso presente em sala de aula, principalmente na rede pública de ensino, na maioria das vezes, é o material mais utilizado por professores e alunos. Dessa forma, faz-se necessário que o livro didático aborde todos os assuntos da disciplina, de modo a orientar o discente a seguir os caminhos necessários para a compreensão dos conteúdos e a resolução das atividades propostas.

Nessa perspectiva, o trabalho com a intertextualidade nas seções de leitura, a partir das atividades retiradas do livro didático, torna-se relevante à medida que contribui 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 contexto histórico-social dos discentes.

Ademais, o estudo do texto requer bem mais do que o simples reconhecimento linguístico, ou seja, o conhecimento de que, no momento da leitura, o discente mobiliza diversas estratégias de leitura, de "ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva [...] com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido" (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7).

Nesta pesquisa, busquei observar se os livros didáticos do Ensino Médio consideram o trabalho com a intertextualidade nas atividades das seções de leitura. Minha principal hipótese era a que os livros didáticos analisados abordam apenas de forma superficial o trabalho com a intertextualidade, nas atividades das seções de leitura, bem como, desconsideram as orientações dos PCN no tocante ao ensino da leitura.

Meu objetivo principal, portanto, foi atingido: analisar a intertextualidade presente em atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Minha hipótese principal indicava que os livros didáticos, analisados em minha pesquisa, abordavam apenas de forma superficial o trabalho com a intertextualidade, nas atividades das seções de leitura, bem como desconsideravam as orientações dos PCN no tocante ao ensino da leitura; após minhas análises, pude concluir que as coleções apresentam de forma significativa o trabalho com a intertextualidade, mesmo que nem sempre isso aconteça de forma explícita.

Partindo do objetivo geral, consegui, do mesmo modo, concretizar os meus objetivos específicos. Logo, analisei a forma como a intertextualidade é tratada nos livros didáticos das

coleções selecionadas, levando em consideração a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto à abordagem da intertextualidade. Identifiquei os tipos de intertextualidade encontrados e analisei a função dos tipos de intertextos presentes na construção dos sentidos dos textos nas atividades das seções de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

As análises me levam a concluir que existem coleções de livros didáticos do Ensino Médio, como as que serviram de *corpus* para esta investigação, que adotam um tratamento considerável no tocante ao trabalho com a intertextualidade nas atividades que propõem. Posso afirmar que uma de minhas hipóteses não foi, então, comprovada: os livros didáticos não adotam um tratamento basicamente normativo no tocante ao trabalho com a intertextualidade nas atividades de compreensão leitora.

Após minhas análises, pude concluir que, devido aos avanços nos estudos da intertextualidade e na divulgação de pesquisas, há manuais didáticos que abordam o fenômeno, sob uma perspectiva predominantemente ligada ao ensino da leitura e não da gramática, como julgava, ou seja, as atividades de interpretação de texto, retiradas das seções de leitura, são compostas por questões cujo objetivo é problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem-no e atentarem para aspectos primordiais à sua compreensão, considerando, essencialmente, 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.

Demonstrei, em algumas atividades apresentadas na análise, que é possível uma atividade de leitura ir além da interpretação de texto e do ensino, meramente, normativo e auxiliar o professor no trabalho com a intertextualidade, tendo como base o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, como a localização de informações explícitas no texto e a elaboração de apreciações pessoais e estéticas sobre o texto.

Portanto, todas as atividades analisadas contemplam a intertextualidade, o que inclui pelo menos uma das categorias de Piègay-Gros (1996), e estão em forte diálogo com a perspectiva sociocognitivo-interacionista, fato que creditamos à intervenção dos PCN, que já orientam o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais dinâmica, que priorize o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

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 professores e alunos compreendam que a leitura é uma atividade que

implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, e que estas estratégias são necessárias para a formação de um leitor proficiente.

Com isso, não defendo a exclusão da perspectiva normativa da língua, ao contrário, defendo uma abordagem integrativa: gramatical e linguística. Assim, proponho um ensino da leitura que atente para o uso das estratégias próprias de leitura, adequadas com a intertextualidade, que possibilitem a identificação dos explícitos e dos implícitos presentes nos textos, e não somente a verificação e a compreensão ou a apreensão do ensino da gramática.

A importância desta pesquisa não se reflete apenas no ambiente escolar, mas também no campo acadêmico, pois compreender a importância do ensino da intertextualidade trata-se de 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, indicadas, inclusive, pelos próprios PCN, que identificam um leitor competente como alguém que, por iniciativa própria, 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 (PCN, 1998). Essa competência será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores preparados para o trabalho com diversos gêneros discursivos.

Atribui validade a este estudo por relacionar três pontos cruciais para a análise do tipo de abordagem dada à intertextualidade no Ensino Médio: a) as indicações dos PCN; b) a abordagem sociocognitivo-interacional da Linguística de Texto e c) a prática abordada a partir das atividades retiradas dos livros didáticos.

Com relação às orientações dos PCN, observei que direcionam para uma abordagem que dialoga com a defendida por esta pesquisa, pois, para esses documentos, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem [...]” (BRASIL, 1998, 69-70). Ou seja, uma leitura fluente envolve uma série de estratégias, como: seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. Nesse processo, portanto, fica clara a importância de uma abordagem acerca da intertextualidade nas atividades de compreensão leitora.

Outra comprovação, advinda de minha análise, refere-se à parte teórica do conteúdo pesquisado, o conceito de intertextualidade, por exemplo, que foi encontrado apenas nos livros dedicados aos alunos da primeira série do Ensino Médio, esse fato pode prejudicar a apreensão do significado da intertextualidade. Acredito que abordar esse tema, no que se

refere à teoria, nas outras etapas do ensino, pode colaborar para a apresentação da intertextualidade além, somente, da compreensão de textos e atividades relacionadas. Averiguar se isso poderia ocorrer realmente pode ser objeto de uma nova pesquisa.

Diante do exposto, julgo que esta pesquisa traz conclusões pertinentes à luz da Linguística Textual e pode ser utilizada como incentivo para que os alunos possam trabalhar mais com este assunto em sala de aula, conduzindo os leitores a explorarem mais efetivamente os seus conhecimentos prévios e as estratégias disponíveis para que as leituras e as atividades sejam feitas de forma produtiva, dentro e fora da sala de aula, formando leitores competentes.

## 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.

AMORIM, M. L. V. 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.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 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, 2003. Rio de Janeiro. **Anais...** Fortaleza: UERJ. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-02.html>> Acesso em: 20 mar. 2016.

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. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012.** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2011.

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; 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.

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.

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.

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.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marcos de; JÚNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. a. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

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. 2016.

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**. 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. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª 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 2016.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. La littérature au second degré. Paris: Seuil. 1982.

- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos** – A literatura de segunda mão. 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.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.
- JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades**. Coimbra: Almedina, 1979. Cabbre Rocha.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução: Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAM, Angela B; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo teias nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- 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.

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 J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEMONS, Ana Cátia Silva de. **Os processos de referência 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.

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 méthodes 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.

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.

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. Tese. **Critérios classificatórios de processos intertextuais.** Fortaleza, 2014.

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. 2016.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité.** Paris: Dunod, 1996.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. /tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe/. **Intersecções**, 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. 2016.

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.

SAMOYAUULT, 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. 2016.

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.

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.

SILVIA, Emanuel Cardoso. **Prática de leitura: sentido e intertextualidade**. Associação Editorial Humanitas: São Paulo, 2006.

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. Disponível em: Acesso em: 01 de out. 2017.

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.

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.

## ANEXO A – COLEÇÃO 1

- Miguel Paiva, cartunista brasileiro, publicou a charge abaixo logo após um acontecimento político no Brasil. Leia-a com atenção, responda às questões propostas a seguir e depois discuta-as com o professor e os colegas.

## TEXTO 1



PAIVA, Miguel. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 5 out. 1988. Geral, p. 3.

- O desenho que você acabou de ver é uma charge. "A charge é um tipo de cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política" (*Dicionário de comunicação*, de Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa. Ática, 1987. p. 126). O acontecimento político que serviu de base para a produção dessa charge foi a promulgação da Constituição federal brasileira de 1988. Localize no texto um indício que explicita a relação dele com esse fato político. Escreva-o no caderno.  
No texto, é possível ler "Constituição do Brasil" na capa do livro que uma das personagens tem em mãos.
- Assim que o homem começa a ler um trecho da Constituição, a mulher lhe faz um pedido. Qual? *Que ele leia o pedaço bonito que fala de comida, saúde...*
- Em sua opinião, que efeito de sentido tem o adjetivo bonito no pedido da mulher? Que figura de estilo foi empregada?
- Tendo em vista o que você respondeu nas questões 2 e 3, que tipo de família brasileira está sendo retratada na charge? Espera-se que os alunos consigam identificar que é uma família de classe baixa, com pouco acesso ao atendimento das necessidades básicas de um cidadão.
- Responda à questão a seguir no caderno.  
  
(Enem 2014) A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:
  - Civis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
  - Sociais, como o direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância. **X**
  - Difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
  - Coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
  - Políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.
- Como vimos na primeira questão, a charge é uma crítica humorística a um acontecimento em geral de natureza política. Diante disso, onde está o humor na situação apresentada? Responda no caderno.  
Está exatamente na ironia do emprego do adjetivo bonito por parte da mulher.
- A Constituição de 1988 é chamada de Constituição cidadã. Você sabe por quê? Se não, procure pesquisar ou conversar com os professores de História ou de Geografia. Porque, dentre as constituições que o Brasil já teve, esta é a que dá maior destaque a vários aspectos que garantem o acesso à cidadania.

Leia as tiras abaixo e responda no caderno às questões que seguem.



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 114-115.

Ⓛ Espera-se que os alunos percebam que o que Susanita acha que sempre dá certo nas novelas é o apelo à emoção como forma de convencimento e persuasão.

- a) No último quadrinho da primeira tira, a personagem Susanita faz uma constatação decepcionada: "Ué, nas novelas sempre dá certo". O que, segundo Susanita, sempre dá certo nas novelas?
- b) E por que o que dá certo nas novelas, segundo Susanita, não deu certo para ela na situação apresentada nessa tira? Porque a razão que ela utiliza para tentar convencer Filipe é totalmente falsa, não tem fundamento lógico na realidade.
- c) Depois, Susanita tenta **convencer** Manolito. Ela consegue? Explique.

Ⓛ Espera-se que os alunos percebam que não, pois Manolito parece ter jogado um sapato na cabeça de Susanita, além de correr atrás dela com uma expressão furiosa e com o outro pé do sapato na mão.

## COLEÇÃO1\_A2



Disponível em: <[www.filosofia.com.br](http://www.filosofia.com.br)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao

- a) criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
- x b) ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.
- c) expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme frase citada.
- d) restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
- e) propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

## COLEÇÃO1\_A3

# Minha língua, minha pátria

Estudante de Letras da UFSCar, o indígena Luciano Ariabo Quezo decidiu escrever um livro didático para evitar o desaparecimento da língua que era falada em sua aldeia, o umutina-balatiponé

Por Marcelo Toledo  
De Ribeirão Preto

A cada dia, o estudante Luciano Ariabo Quezo, 25, percebia que a língua portuguesa ocupava mais espaço na aldeia indígena onde nasceu e “engolia” sua língua materna, o umutina-balatiponé.

Preocupado com a situação, especialmente após a morte de um ancião — um dos poucos que só falava o idioma nativo —, ele resolveu escrever um livro bilingue para tentar evitar o desaparecimento da língua de sua família.

Quezo é natural de uma reserva na região de Barra do Bugres (MT), onde cerca de 600 pessoas falam o idioma.

Aluno do último ano do curso de Letras da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em São Carlos, no interior paulista, ele trabalha no tema desde 2012, quando obteve uma bolsa da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) para sua pesquisa.

Só existem duas escolas indígenas no território umutina e, segundo ele, aprender a língua dependia do interesse individual. Após a morte do ancião, diz, não há mais idosos que dominem completamente a língua. E nem todos os jovens a conhecem.

Um esboço do projeto foi lançado em 2013, com 40 páginas e 180 exemplares, para ser testado e aprovado pela comunidade.

“Língua e Cultura Indígena Umutina no Ensino Fundamental” é destinado a alunos das séries iniciais das escolas de sua aldeia. Um irmão de Quezo trabalha em uma delas e utiliza o material com os estudantes.

Agora, a ideia do autor é aprimorar o material produzido e aprofundar os temas abordados, chegando a pelo menos 200 páginas.

Dividido em quatro partes, o livro aborda as narrativas do povo, o artesanato, a história da comunidade e o corpo humano. As ilustrações são do próprio Quezo.

“Os mais velhos tinham o conhecimento, mas, entre os mais jovens, poucos falam o umutina. Quando o ancião morreu, em 2004, vi que o idioma poderia sumir se não fosse feito nada”, afirma.

Segundo sua orientadora no projeto, a docente do departamento de Letras da UFSCar Maria Silvia Cintra Martins, Quezo teve a preocupação de consultar a comunidade sobre todo o processo de produção da obra.

“Sempre que propunha algo, ele dizia que tinha de conversar com seu povo. Como orientadora, aprendi muito. Foi uma troca, com ele aprendendo nossos padrões acadêmicos e eu conhecendo as exigências de uma comunidade indígena”, diz.

C4 cotidiano \* \* \* QUARTA-FEIRA, 15 DE ABRIL DE 2015

FOLHA DE SÃO PAULO

## minha língua, minha pátria

**GLÓSSÁRIO**  
UMUTINA (PORTUGUÊS)  
umutina — língua  
umutina — como vai?  
umutina — sim  
umutina — não  
umutina — sim, por favor  
umutina — sim, por favor  
umutina — sim, por favor  
umutina — sim, por favor

**ONDE FICA**  
MT TO  
Barra do Bugres  
UFSCAR

**NOTÍCIAS**  
A UFSCar criou um vestibular específico para alunos de comunidades indígenas a partir do primeiro semestre de 2008. Após aprovação, no ano seguinte, os alunos são matriculados no curso de Letras da UFSCar. Cada um dos 25 cursos de graduação da universidade, nos campi de São Carlos, Araxós, Sorocaba e Itaipava, mantém uma vaga específica para estudantes indígenas. O pré-requisito é que os alunos tenham concluído o ensino médio na rede pública ou em escolas indígenas reconhecidas.

**Estudante de letras da UFSCar, o indígena Luciano Ariabo Quezo decidiu escrever um livro didático para evitar o desaparecimento da língua que era falada em sua aldeia, o umutina-balatiponé**

**“Quando o ancião morreu, em 2004, vi que o idioma poderia sumir se não fosse feito nada”**  
LUCIANO ARIABO QUEZO

**“Foi uma troca, com ele aprendendo padrões acadêmicos e eu conhecendo as exigências de uma aldeia indígena”**  
MARIA SILVIA CINTRA MARTINS

Car Maria Silvia Cintra Martins, Quezo teve a preocupação de consultar a comunidade sobre todo o processo de produção da obra. “Sempre que propunha algo, ele dizia que tinha de conversar com seu povo. Como orientadora, aprendi muito. Foi uma troca, com ele aprendendo nossos padrões acadêmicos e eu conhecendo as exigências de uma comunidade indígena”, diz.

- a) O poema de Gregório de Matos é um soneto. Explique essa afirmação.
- b) Uma das características marcantes da época barroca, na qual o poema foi composto, é a inversão da ordem das palavras ou orações. Para que fique mais compreensível, reorganize o poema na ordem direta, com os colegas e o professor. 📌 O trabalho pode ser oral. Leia uma sugestão de resposta nas Orientações Específicas do Manual do Professor.
- c) O eu lírico do poema dirige-se a alguém, a um suposto ouvinte.
- A quem? Que nomes ele utiliza para invocar esse ouvinte?  
Dirige-se a Jesus Cristo, a quem chama de *Senhor* e *Pastor Divino*.
  - O segundo nome que o eu lírico utiliza para invocar seu ouvinte tem relação com determinado aspecto do poema. Com qual?
- d) O eu lírico confessa-se pecador, pede perdão e apresenta um argumento para ser perdoado. Que argumento é esse?

COLEÇÃO1\_B5

## A Jesus Cristo Nosso Senhor

### Soneto

Gregório de Matos

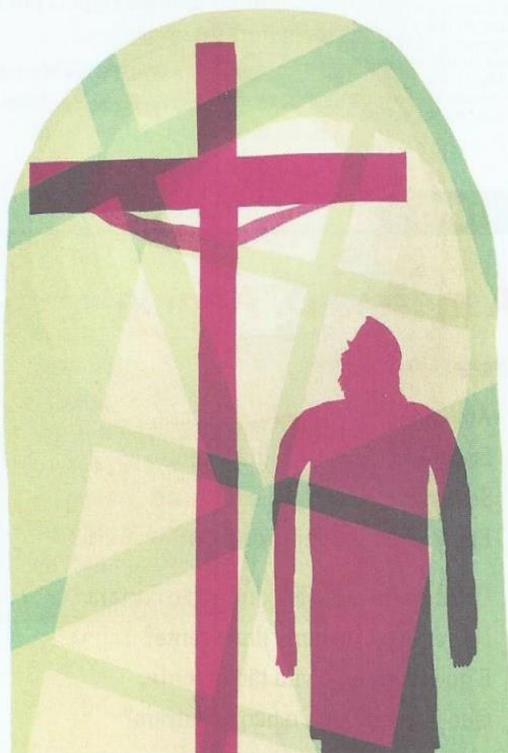
Pequei, Senhor; mas não porque **hei pecado**,  
Da vossa alta **clemência** me **despido**,  
Porque, quanto mais tenho **delinquido**,  
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos **irar** tanto um pecado,  
A abrandar-vos **sobeja** um só gemido:  
Que a mesma culpa, que vos **há ofendido**,  
Vos tem para o perdão **lisonjeado**.

Se uma ovelha perdida, e já cobrada  
Glória tal, e prazer tão repentino  
Vos deu, como afirmais na Sacra História,

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,  
**Cobrai-a**; e não queirais, Pastor Divino,  
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

WISNIK, José Miguel (Org.). *Poemas escolhidos*.  
São Paulo: Cultrix, [s.d.], p. 297.



COLEÇÃO1\_B5

## Canção do exílio

Gonçalves Dias

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

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em **cismar**, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem **primores**,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar — sozinho, à noite —  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

FACIOLI, V.; OLIVIERI, A. C. (Org.). *Poesia brasileira: Romantismo*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 26.



- 6 Os indígenas que habitavam este território antes da chegada dos portugueses chamavam estas terras de Pindorama, que em língua tupi-guarani significa "terra das palmeiras". Que relação tem essa informação com o poema?
- 7 A natureza da pátria é idealizada no poema. Explique essa afirmativa em seu caderno. A natureza exuberante, se comparada com a portuguesa (local do exílio), é um dos símbolos mais evidentes dessa idealização.

**NÃO FIQUE EM SILÊNCIO** **RACISMO FAZ MAL À SAÚDE. DENUNCIE, LIGUE 136!**

PROJETO SAÚDE  
**136**  
www.saude.gov.br

SUS+ Secretaria de Direitos Humanos Ministério da Saúde

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
2011-2014

Peça publicitária da primeira campanha contra o racismo voltada para profissionais e pacientes da rede pública de saúde "Racismo faz mal à Saúde. Denuncie!", lançada em novembro de 2014.

- 3 Observe a imagem produzida para o anúncio do texto 1. Responda no caderno:
- Qual é a relação entre o texto verbal e ela?
  - Você já viu avisos como estes? Para que eles são usados?



- Agora, observe cuidadosamente o texto 1 e faça uma análise do gesto das personagens. As personagens, profissionais da saúde, fazem um gesto com o dedo indicador de ambos em riste, reforçando o imperativo "Não fique em silêncio" e chamando o leitor a denunciar.
- Tendo em vista a análise feita no item anterior, explique a frase "Não fique em silêncio" no contexto em que é apresentada.

## satolep

Vitor Ramil

RECUPERADO DO MAL-ESTAR, DEIXEI-ME ACOLHER PELA cidade. Saí da estação na companhia do novo amigo, pois ele me recomendara o hotel em que costumava se hospedar. Era para lá que íamos. Atravessamos o largo e embarcamos no segundo andar de um bonde elétrico Imperial, rumo ao centro. Como eu deixara Satolep ainda criança, guardara a imagem de uma cidade maior e mais ampla. Transitar agora vendo do alto as ruas refor-

çava meu **estranhamento** de adulto.

O Cubano, sem imaginar a presença daquela arquitetura em mim, descrevia tudo com entusiasmo. “A cidade é revestida de ladrilhos hidráulicos, especialmente o interior das casas. O senhor já acompanhou o proces-

### estranhamento:

estranheza.

**untado:** que recebeu a aplicação de alguma substância como óleo, graxa, manteiga, gordura ou outros produtos desse tipo.

so de feitura artesanal dessas peças, com as quais montam-se mosaicos fabulosos? As tintas são deramadas em moldes sobre uma superfície metálica **untada**. Quando o molde é retirado, o desenho do mosaico aparece imperfeito, como que prestes a se desfazer. Porém, na mistura de cimento e areia que é então colocada e prensada sobre ele, a face do ladrilho surge perfeita, como mágica, com flores azuis, triângulos alaranjados ou fitas espiraladas de contornos definidos. A natureza que acabamos de percorrer de trem são as tintas indóceis na chapa oleosa; Satolep é a magia.” Eu olhava a rua sem deixar de prestar atenção no que ele dizia. As pessoas

lá fora abriam caminho no resto de luz avermelhada do fim de tarde. Embora seu ritmo fosse acelerado, eu as observava com tanta avidez, que pareciam estar andando devagar. Eram em grande número, mas a luminosidade restava espessa entre elas.

Homens enérgicos, **concisos**, vítreos; mulheres plásticas, nítidas, verticais. O frio os delineava. Seu traçado sobre os ladrilhos ia ficando impresso em minha quietude como os trilhos do trem na suavidade inteiriça de água e céu que eu atravessara ao chegar. O bonde **fendia** o começo da noite. O Cubano ia falando: “Esta cidade foi construída numa zona de alagados. Quando chove muito as ruas viram rios simétricos. Cada fachada, poste ou monumento passa a ser parte de sua flora rebuscada. As chuvas são frequentes, a umidade é das maiores que há. O senhor sabe o porquê do nome ‘hidráulico’? Porque é na água que o ladrilho é **curado**”.

## Para entender o texto

- 1 A leitura do texto permite concluir que o narrador está voltando para um lugar que tinha conhecido anteriormente. Em seu caderno, copie um trecho do texto que comprova essa afirmativa.  
*“Como eu deixara Satolep ainda criança, guardara a imagem de uma cidade maior e mais ampla.”*
- 2 Ao caminhar em direção ao hotel, a memória do narrador é ativada por sensações predominantemente visuais. Justifique a afirmativa no caderno.  
*A perspectiva visual das ruas pelo olhar adulto (“do alto”) é marcante. Cores, movimentos e luminosidade são apreendidos pelo olhar do narrador, ao mesmo tempo que ele vai absorvendo pela audição a descrição do Cubano.*
- 3 A descrição que o Cubano faz de Satolep destaca quase exclusivamente um elemento da arquitetura da cidade. Responda às questões no caderno.
  - a) Que elemento é esse? *O ladrilho hidráulico que, segundo ele, reveste parte da cidade, especialmente o interior das casas.*
  - b) Segundo o Cubano, qual é o efeito que esse revestimento provoca no observador da cidade? *O efeito é o de magia. “Satolep é magia.”*
- 4 Esse fragmento do livro *satolep* é predominantemente descritivo ou narrativo? Justifique sua resposta. *É predominantemente descritivo, pois o narrador detalha aspectos das ruas, descreve os passantes; essas impressões são complementadas pela descrição detalhada que o Cubano faz do uso dos ladrilhos hidráulicos na cidade.*
- 5 Existe também no texto a descrição de um procedimento. Identifique-a e explique no caderno como se dá essa descrição. *O Cubano descreve como são feitos os ladrilhos hidráulicos. Para isso, enumera as fases de produção desse material.*

## José

Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a **utopia**  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,

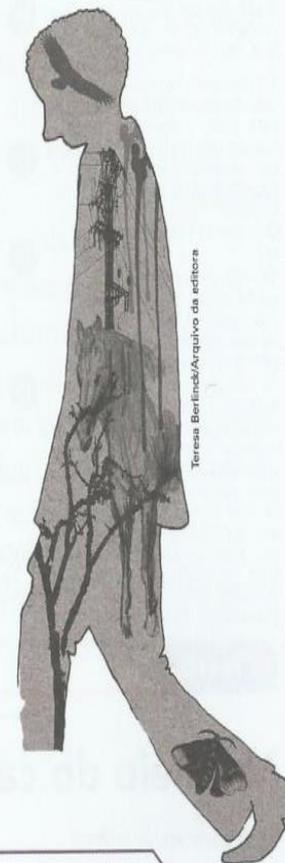
sua **lavra** de ouro,  
seu terno de vidro,  
35 sua incoerência,  
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
40 quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

45 Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
50 se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
55 qual bicho do mato,  
sem **teogonia**,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
60 que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

**lavra:** terreno de mineração de onde se extrai ouro ou diamante.  
**teogonia:** conjunto de divindades cujo culto forma o sistema religioso de um povo politeísta.  
**utopia:** projeto irrealizável; quimera; fantasia.



Teresa Berlínck/Arquivo da editora

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*.  
Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 130. © by Graña Drummond/  
<[www.carlosdrummond.com.br](http://www.carlosdrummond.com.br)>.

- 15 Em sua opinião, por que o enunciador escolheu o nome José para o seu interlocutor no poema? Ⓢ Espera-se que os alunos concluam que se trata de nome próprio bastante comum no Brasil. Por isso, pode simbolizar o homem comum.
- 16 Segundo o eu lírico, José teria possibilidades de mudar sua situação.
- a) Em que estrofe estão nitidamente sugeridas essas possibilidades? Explique.
- b) Qual é a hipótese mais extremada entre as sugeridas?  
"Se você morresse [...]" (verso 51)
- 17 Pode-se entender que José é uma criatura abandonada. Nessa perspectiva, que significado adquire, em sua opinião, o verso "a noite esfriou", repetido no poema?
- 18 O interlocutor se chama José. No entanto, no oitavo verso da primeira estrofe o eu lírico afirma: "você que é sem nome". Existe uma contradição nesse verso? Justifique sua resposta no caderno.
- 19 O texto lido foi escrito na época da Segunda Grande Guerra (1939-1945). Partindo dessa informação, como você interpreta o tom geral do poema?  
Resposta possível: O poema revela o desencanto e a falta de perspectiva do homem comum.  
Ⓢ Aceite e comente todas as respostas coerentes.
- O texto seguinte, escrito em fins de 1924, foi publicado na *Revista de Antropofagia*, em 1928, e no livro *Alguma poesia*, em 1930. Causou grande estranhamento no público e na crítica.

## Erro de português

Oswald de Andrade

Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!

Fosse uma manhã de sol 5  
O índio tinha despido  
O português.

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 2001. p. 224.

- 5 A que fato histórico se refere o texto? Responda no caderno.

*Ao descobrimento do Brasil.*

- 6 As palavras *português* e *pena* têm dois significados no contexto. Quais?

- 7 Leia um trecho do registro de 23 de abril, da carta de Pero Vaz de Caminha:

[...] Na noite seguinte ventou tanto sueste, com chuvaceiros, que fez caçar as naus e especialmente a capitânia.

Disponível em: <[www.sohistoria.com.br/curiosidades/carta/](http://www.sohistoria.com.br/curiosidades/carta/)>. Acesso em: mar. 2016.

A versão de Oswald de Andrade para esse fato sintetiza a linguagem da carta. Copie no caderno o verso que corresponde a esse trecho da carta.

*"Debaixo duma bruta chuva" (verso 2)*

- 8 Reflita sobre os sentidos de *vestir* no verso "Vestiu o índio". Além do significado denotativo ('colocar roupa em'), que outro significado é possível identificar para ele nesse contexto?

*Espera-se que os alunos façam referência à superposição da cultura portuguesa à indígena.*

- 9 O poema levanta uma hipótese: a inversão do fato histórico. Responda no caderno:

- a) Que verso exprime a condição para que tal hipótese se concretizasse?  
*"Fosse uma manhã de sol" (verso 5)*
- b) Que versos exprimem a inversão do fato?  
*"O índio tinha despido / O português." (versos 6-7)*
- c) Como você entende esses versos?

“Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil. Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele

foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

*História Viva*, n. 99, 2011.

Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que

- a) a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances.
- b) o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema* foi importante porque deixou uma vasta obra literária com temática atemporal.
- c) a divulgação das obras de José de Alencar, por meio da digitalização, demonstra sua importância para a história do Brasil Imperial.
- d) a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional. **X**
- e) o grande romancista José de Alencar é importante porque se destacou por sua temática indianista.

## ANEXO B - COLEÇÃO 2

» Leia a tira abaixo para responder às questões 8 e 9.



ORLANDELI. Blog do Orlandeli. Grump e o Acordo Ortográfico — 5, 15 jan. 2009. Disponível em: <[http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11\\_2009-01-17.html](http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

8. Na tira acima, o cartunista Orlandeli apresenta uma das regras de acentuação alteradas pelo novo acordo ortográfico, que começou a ser implementado no Brasil a partir de 2009. Qual é a alteração presente na nova regra apresentada na tira?
- No caderno, indique três palavras que sofreram alteração com a aplicação da nova regra.
9. Assim que termina de ler a regra, a personagem afirma que ela é bastante simples. No entanto, o último quadrinho da tira contradiz essa afirmação. Explique por quê.

## COLEÇÃO2\_A12

» Leia atentamente a tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.



1. Que situação é representada nos quadrinhos?
2. A personagem masculina surpreende o leitor duas vezes. Por quê?
3. Muitos diálogos apresentados nas tiras poderiam perfeitamente ocorrer fora do universo da ficção. A conversa entre Aline e Adão também poderia ocorrer em um contexto não ficcional? Justifique sua resposta.

## COLEÇÃO2\_A13

- Leia atentamente o texto abaixo para responder às questões de 1 a 4.

.....

### *Sermão da planície (para não ser escutado)*

Bem-aventurados os que não entendem nem aspiram a entender de futebol, pois deles é o reino da tranquilidade.

Bem-aventurados os que, por entenderem de futebol, não se expõem ao risco de assistir às partidas, pois não voltam com decepção ou enfarte.

Bem-aventurados os que não têm paixão clubista, pois não sofrem de janeiro a janeiro, com apenas umas colherinhas de alegria a título de bálsamo, ou nem isto.

Bem-aventurados os que não escalam, pois não terão suas mães agravadas, seu sexo contestado e sua integridade física ameaçada, ao saírem do estádio.

Bem-aventurados os que não são escalados, pois escapam das vaias, projéteis, contusões, fraturas, e mesmo da glória precária de um dia.

Bem-aventurados os que não são cronistas esportivos, pois não carecem de explicar o inexplicável e racionalizar a loucura. [...]

Bem-aventurados os que nasceram, viveram e se foram antes de 1863, quando se codificaram as leis do futebol, pois escaparam dos tormentos da torcida, inclusive dos ataques cardíacos infligidos tanto pela derrota como pela vitória do time bem-amado. [...]

Bem-aventurados os que, depois de escutar este sermão, aplicarem todo o ardor infantil no peito ma-

duro para desejar a vitória do selecionado brasileiro nesta e em todas as futuras Copas do Mundo, como faz o velho sermoneiro desencantado, mas torcedor assim mesmo, pois para o diabo vá a razão quando o futebol invade o coração.

ANDRADE, Carlos Drummond de.  
*As palavras que ninguém diz.*  
Seleção de Luzia de Maria.  
Rio de Janeiro: Record, 2004.  
p. 87-90. (Fragmento).

- .....
1. A crônica transcrita faz alusão ao Sermão da montanha, em que Cristo fala aos seus discípulos sobre as bem-aventuranças. Leia um trecho deste sermão.

.....

### *Sermão da montanha: bem-aventuranças*

[...] Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus.

Bem-aventurados os mansos, porque possuirão a terra.

Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados. [...]

MATEUS. *Bíblia sagrada: novo testamento*. 15. ed.  
São Paulo: Paulinas, 1962. cap. 5, vers. 1-11, p. 1181.  
(Fragmento).

- .....
- Que elementos do sermão bíblico são recuperados pela crônica? Justifique sua resposta, mostrando as semelhanças e diferenças entre os elementos identificados nos dois textos.



1. O quadro de Rubens (1577-1640) retrata a morte de Santo Estêvão, considerado o primeiro mártir do cristianismo. Descreva de modo resumido a cena apresentada no quadro.
  - ▶ Que elementos sugerem ser essa uma obra ligada à religião?
2. Santo Estêvão, acusado de blasfêmia, foi condenado pelas autoridades judaicas a ser apedrejado até a morte. O martírio do santo é relatado nos *Atos dos apóstolos*:

[...] como ele estava cheio do Espírito Santo, olhando para o céu, viu a glória de Deus e Jesus que estava em pé à direita de Deus. E disse: Eis que vejo os céus abertos e o Filho do homem em pé à mão direita de Deus. Então eles, levantando um grande clamor, taparam os ouvidos, e todos juntos arremeteram contra ele com fúria. E, tendo-o lançado fora da cidade, o apedrejavam [...].

*Bíblia Sagrada*. Atos dos apóstolos - 7, 55. 15. ed. Traduzida de vulgata e anotada pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Paulinas, 1962. p. 1323.

- a) O quadro de Rubens apresenta uma recriação dessa passagem da *Bíblia*. Que recursos foram utilizados pelo pintor para estabelecer uma diferença entre as dimensões terrena e celestial?
- b) Observe o olhar das pessoas que participam do plano terreno da cena. De que modo a direção em que olham pode ser interpretada pelo observador do quadro?
3. Quais dos adjetivos abaixo você escolheria para caracterizar essa pintura? Justifique sua resposta.

singela grandiosa frágil impactante estática dinâmica

» Observe o diálogo entre Enriqueta e o gato Fellini na tira abaixo para responder às questões de 1 a 4.

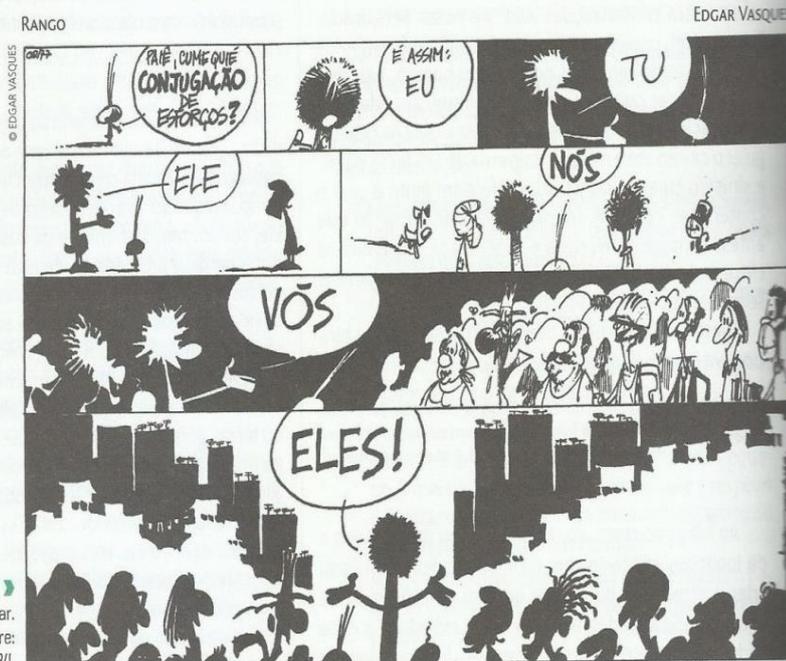
MACANUDO

LINIERS



1. Sobre o que conversam as personagens?
  - Pela segunda resposta da menina, é possível determinar qual o momento do ano em que a conversa ocorre. Que momento é esse?
2. Segundo Enriqueta, esse período do ano é especial. Por quê?
3. Para explicar por que esse período é especial, ela recorre duas vezes ao verbo *ir*. O sentido do verbo é o mesmo nos dois casos? Justifique.
  - Na tira, o que permite analisar o sentido do verbo *ir* nas duas ocorrências?
4. Um jogo de palavras presente na segunda fala de Enriqueta é muito importante para a construção do sentido da tira. Em que passagens ocorre esse jogo de palavras?
  - a) Quais são os termos responsáveis pelo estabelecimento do contraste entre as afirmações contrapostas nesse jogo de palavras?
  - b) De que modo o uso desses termos afeta o sentido do substantivo que acompanham?

» Observe a história em quadrinhos abaixo para responder às questões de 1 a 3.



1. Nesse cartum, uma crítica à situação de pessoas como Rango, um anti-herói esfomeado, que vive com seu filho em um lixão, é construída a partir da expressão conjugação de esforços. Em qual dos sentidos apresentados a seguir o substantivo conjugação é empregado? Por quê?

[...] 2. reunião, ligação, junção (c. de elementos).  
[...] 5. GRAM LING conjunto das formas de um verbo que obedece a diferenças de modo, tempo, pessoa, número, voz, etc.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 524. (Fragmento).

- a) A maneira como Rango responde à pergunta do filho, porém, remete ao outro significado. Por quê?

- b) Essa referência ao outro significado pode ser percebida pela utilização, por Rango, de alguns termos. Que termos são esses?

- c) Os termos utilizados por Rango se referem às pessoas envolvidas numa situação de interlocução. Que pessoas são essas e que papéis exercem na interlocução?

- d) Essa característica de identificar os seres em relação a quem fala é semelhante à função de nomear os seres exercida pelos substantivos. Explique por que, apesar disso, é possível perceber que os termos empregados por Rango não são substantivos.

2. Qual a importância da escolha dos termos nós, vós e eles para ilustrar a visão crítica apresentada pelo cartunista?

3. Considerando suas respostas anteriores, que sentido devemos atribuir à expressão conjugação de esforços com base na explicação dada por Rango?

▶ Leia atentamente a charge abaixo para responder às questões de 1 a 3.

Rico



RICO. Disponível em: <[http://ricostudio.blogspot.com.br/2015/10/acionamento-de-agua\\_22.html](http://ricostudio.blogspot.com.br/2015/10/acionamento-de-agua_22.html)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

- A charge de Rico faz alusão a um sério problema ambiental. Que problema é esse?
- Dois homens conversam, na charge, sobre o comportamento de um terceiro. Por que um deles supõe que esse outro homem teria encontrado dinheiro?
  - ▶ Em termos linguísticos, como o terceiro homem manifesta seu estado de espírito?
- Qual é de fato o motivo da comemoração?

## COLEÇÃO2\_B18

▶▶ Leia a tira a seguir para responder às questões de 3 a 6.

BABY BLUES

RICK KIRKMAN & JERRY SCOTT

HORA-HOMEM s.f. o montante de trabalho que um homem pode realizar em uma hora.



HORA-MÃE s.f. o equivalente a, no mínimo, dez horas-homem.



KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. *Baby blues*: o bebê chegou... e agora? Tradução de Minutemen Studio. São Paulo: Devir, 2008. p. 111.

- A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos hora-homem e hora-mãe. Qual é a diferença entre a hora de trabalho nomeada por esses substantivos?
- Na tira, de que maneira as imagens contribuem para deixar evidente a diferença na quantidade de trabalho realizada por um homem e por uma mãe?
- O substantivo hora-mãe é definido a partir do significado do substantivo hora-homem. Explique.
  - Considerando o modo como são formados, qual é a classificação desses substantivos? Justifique sua resposta.
  - Como o processo de formação desses substantivos é fator essencial para a construção do sentido da tira?
- É possível reconhecer, na tira, uma visão estereotipada dos papéis sociais da mulher e do homem. Explique que visão é essa. Você concorda com ela?

## COLEÇÃO2\_B19

## Leitura

A capacidade de analisar, de modo claro e coerente, questões relacionadas à realidade é muito valorizada nos processos de seleção para as universidades brasileiras. A produção de texto é um dos principais meios de avaliar essa capacidade nos candidatos inscritos nos exames de seleção. A seguir, reproduzimos uma dissertação escrita em resposta a um tema do vestibular da Fuvest.

### Resgate do "politikós"

"O homem é um ser político", já dizia Aristóteles. Com efeito, uma das principais características que nos diferencia dos outros seres vivos é a nossa capacidade de tomar decisões que visem ao bem comum, levando a pólis à felicidade. Entretanto a lógica neoliberal, vigente no mundo pós-moderno, conduz a sociedade para o caminho oposto, apresentando a participação política como algo já superado, num contexto que provoca nos cidadãos o desejo de proclamarem-se "apolíticos", embora não devesse ser assim, visto que a participação política é indispensável para a organização da vida em sociedade.

Segundo o filósofo Zygmunt Bauman, os "sólidos" que estão se derretendo, na "modernidade líquida", são os elos que ligam os interesses individuais aos interesses coletivos. De fato, com a derrocada das grandes ideologias coletivistas no século XX — o socialismo, o anarquismo —, consolidou-se a lógica neoliberal, que difunde na sociedade o individualismo narcisista, esvaziando as ações coletivistas e políticas, como os partidos políticos, os grêmios estudantis etc. e que institui, como primícia [sic] para o livre desenvolvimento do sistema mercantil, o Estado mínimo. Isso significa que as questões políticas básicas acerca do bem comum ficam dependentes dos interesses das corporações privadas — não eleitas —, cuja meta é a maximização dos lucros, e não a felicidade do bem comum. As decisões, ainda, são baseadas no discurso politicamente correto, que não resolve os problemas estruturais da pólis e apenas assegura a perpetuação da lógica mercantil. Nesse contexto, o indivíduo, absorto em seu individualismo, deixa de acreditar no potencial da participação política como transformadora da realidade.

Tal banalização do conceito de "politikós" não se verifica na Atenas Clássica, onde os cidadãos se reuniam na Ágora para debater os assuntos referentes à pólis, acreditando no valor da atividade política e compreendendo que, na verdade, tudo o que fazemos é político. É essa compreensão holística

e não alienada de participação política, que enxerga o fazer político como um fim para construir o que Aristóteles chama de "bem do homem", e não como meio para se obter privilégios, que está cada vez mais esvaziada no mundo atual.

Portanto, a sociedade pós-moderna necessita resgatar o conceito clássico de política, a fim de entender que a participação política é indispensável para a elaboração de soluções para os problemas da pólis. Para isso, é necessário que os educadores, entre outras forças da sociedade, combatam a visão deturpada de que "política é coisa de idiota" e, o que exige mais trabalho, a própria geradora dessa banalização, a lógica mercantil.

Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2012/bestred/125024.html>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

**Politikós:** palavra grega que significa "política". Diz respeito à ação política dos cidadãos, em nível global, cívico ou individual.

**Pólis:** palavra grega que significa "cidade-Estado". O conceito refere-se não só à cidade propriamente dita, mas também a uma organização que previa a participação política ativa dos cidadãos.

Informar aos alunos que não foram feitas alterações ou correções no texto original das dissertações apresentadas neste capítulo.

## Análise

1. Qual é o tema abordado no texto?
2. O 1º parágrafo se inicia com uma afirmação atribuída a Aristóteles. Que função essa citação desempenha no texto?
3. Entretanto é uma conjunção que, quando utilizada, indica uma mudança de rumo no encaminhamento do texto. Releia o 1º parágrafo e explique de que modo essa conjunção é essencial para a definição do caminho analítico que será trilhado no texto.
4. O 2º parágrafo apresenta uma metáfora ao leitor. Qual é ela?
  - ▶ Qual é a importância dessa metáfora para a análise que está sendo desenvolvida pelo autor?
5. Qual foi, segundo o texto, a condição para que ocorresse a consolidação da lógica neoliberal?
  - ▶ Por que a consolidação da lógica neoliberal deve ser entendida como um entrave para a ação política dos indivíduos?
6. O autor do texto faz uma retomada histórica no 3º parágrafo. Em termos argumentativos, que finalidade essa retomada desempenha no texto?

► Leia a tira abaixo para responder às questões de 4 a 6.



► WATTERSON, Bill. *Calvin e Haroldo*: e foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad, 2007. p. 80.

4. A graça da tira está nas perguntas feitas por Calvin e na conclusão a que ele chega a partir das respostas que recebe. Explique.
5. Segundo as regras da gramática normativa, há uma inadequação de regência verbal em uma das perguntas de Calvin. Transcreva no caderno o enunciado em que essa inadequação ocorre.
  - a) Reescreva no caderno esse enunciado, adequando-o às regras da gramática normativa.
  - b) Explique em que consiste essa inadequação.

## COLEÇÃO2\_C21

►► Leia com atenção o cartum abaixo para responder às questões de 1 a 3.

ROBERT LEIGHTON

© 2007 ROBERT LEIGHTON/THE NEW YORKER

LEIGHTON, Robert. *New Yorker*. Folha de S. Paulo. São Paulo, 23 fev. 2014.

"Fizemos uma árvore com os exemplares encaixados do seu livro, mas não fica a mesma coisa."

1. Descreva a situação apresentada no cartum.
2. A análise dos elementos, das pessoas e do texto do cartum permite fazer algumas inferências a respeito do sucesso do autor e da relação entre essa questão e o cenário no qual aparecem as personagens. Que inferências são essas?
  - a) Com base nas inferências feitas, como pode ser interpretada a fala do homem de óculos?
  - b) É evidente que a tentativa ilustrada no cartum estaria destinada a fracassar. Qual pode ter sido a intenção do autor ao criar essa cena?
3. Releia o cartum.
  - a) Considerando o que você aprendeu sobre períodos compostos, como classificaria o período presente no cartum? Por quê?
  - b) Que relação de sentido é estabelecida entre as orações desse período?
  - c) Que termo, no período, marca essa relação de sentido?

## COLEÇÃO2\_C22

## ANEXO C – COLEÇÃO 3

## Sobre o texto

1. Qual é o significado do título do conto?
2. Ao longo do conto, além de Clarice Lispector, o narrador menciona outro escritor: Alberto Caeiro, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa. Faça um breve levantamento sobre a obra de Caeiro e indique ao menos duas características desse autor que explique o interesse do pescador por seus poemas.
3. De acordo com Antonio Candido, “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. De que maneira o “universo fabulado” está representado no conto de Aqualusa?
4. Todos têm direito à literatura. Um dos aspectos dessa afirmação diz respeito ao fato de que a literatura não deve ser exclusiva a determinadas classes ou a determinados grupos sociais. De que modo o fato de a personagem principal do conto ser um pescador reafirma essa ideia?

## COLEÇÃO3\_A23

## Sobre o texto

1. O que a leitura do título do texto acima evoca no leitor familiarizado com fábulas tradicionais?
2. A passagem “resolveram associar-se para reagir contra a estereotipia a que haviam sido condenadas” indica uma reação das personagens em relação aos comportamentos que apresentam na fábula original.
  - a) Quais são esses comportamentos?
  - b) De que maneira, no texto de José Paulo Paes, a cigarra e a formiga reagem à “estereotipia a que haviam sido condenadas”?
3. Essa “refábula”, como a definiu seu autor, também promove uma mudança de cenário. Qual?
4. A mudança de atitude das personagens deu a elas um destino glorioso? Justifique sua resposta com base no texto e compare o desfecho com o da fábula original.
5. Leia a tirinha a seguir.



GONSALES, Fernando. *Jornal de Londrina*, 23 out. 2003.

Que relações podem ser estabelecidas entre a refábula de José Paulo Paes e a tirinha de Fernando Gonsales?

6. As fábulas são narrativas que costumam apresentar, a partir da personificação de animais, uma situação da qual se extrai uma moral. A fábula “A cigarra e a formiga” ensinava a importância de se pensar sobre o futuro. Considerando isso, responda às questões.
  - a) Pode-se dizer que o texto “Cigarra, formiga & cia.”, de José Paulo Paes, sugere uma moral ligada, possivelmente, à relação entre quais profissões?
  - b) Considerando a hipótese criada no item anterior sobre as profissões das personagens identificadas como cigarra e formiga, explique a moral da história.

## COLEÇÃO3\_A24

## 4. Leia a nota a seguir.

**Dia de Iemanjá atrai restaurantes**

Divindade das religiões afro-brasileiras, Iemanjá tem seu dia comemorado nesta segunda (2) com oferendas ao mar e jantares especiais como os do Bar Iemanjá, na vila Madalena, e do restaurante Obá, no Jardim Paulista. "A comida da rainha das águas leva milho branco, coco e frutos do mar", explica a cozinheira baiana Jôse da Conceição, que criou alguns dos pratos do 4º Festival de Iemanjá do Obá. Em vez do tradicional manjar branco, Jôse preparou uma musse de coco mole. "É um dia festivo, vale fazer um pouco de tudo."

GONÇALVES, Daniel Nunes. *Veja São Paulo*, São Paulo, Abril, 28 jan. 2011.

- Localize no texto dois termos que recuperam o referente *Iemanjá*.
  - A última frase da cozinheira, no fim da nota, apresenta um argumento para justificar uma informação apresentada anteriormente na notícia. Que informação é essa?
  - Nessa frase, há uma informação subentendida, que pode ser recuperada a partir do contexto da notícia. Que mecanismo de coesão foi usado nesse trecho e qual é a informação omitida?
  - Qual é o referente da expressão "um pouco de tudo"?
  - Explique a brincadeira criada pelo autor do texto no título da nota.
5. Leia o poema abaixo, publicado em *Alguma poesia*, primeiro livro do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade.

## COLEÇÃO3\_A25

## 4. Leia a tira.



WATTERSON, Bill. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. São Paulo: Conrad, 2008. p. 66.

- O último quadrinho da tira dá a entender que as perguntas de Calvin foram motivadas por algo além de sua mera curiosidade. Explique.
- Observe a primeira fala de Calvin. Nessa frase, a pessoa a que o verbo se refere, *eu*, é agente da ação verbal ou sofre a ação verbal?
- Essa pergunta de Calvin ressalta apenas a possível adoção, sem mencionar os responsáveis pela ação de adotar. Se Calvin desejasse enfatizar o papel de sua mãe na suposta adoção, como ele poderia ter se expressado?
- Que verbo poderia substituir a locução verbal "pretende me colocar"?
- A frase reescrita por você no item anterior é mais ou menos formal do que a frase original da tira?
- Qual é a relação entre o emprego da locução verbal e o fato de a tira reproduzir um diálogo entre mãe e filho?
- Na terceira fala de Calvin, aparece a locução "está me engordando". Que aspecto verbal ela exprime?

## COLEÇÃO3\_B26

### Olhos verdes

*Eles verdes são:  
E têm por usança,  
Na cor esperança,  
E nas obras não.*

Camões, *Rimas*

São uns olhos verdes, verdes,  
Uns olhos de verde-mar,  
Quando o tempo vai bonança;  
Uns olhos cor de esperança,  
Uns olhos por que morri;  
Que ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

Como duas esmeraldas,  
Iguais na forma e na cor,  
Têm luz mais branda e mais forte,  
Diz uma – vida, outra – morte;  
Uma – loucura, outra – amor.  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

São verdes da cor do prado,  
Exprimem qualquer paixão,  
Tão facilmente se inflamam,  
Tão meigamente derramam  
Fogo e luz do coração;  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

São uns olhos verdes, verdes,  
Que podem também brilhar;

Não são de um verde embaçado,  
Mas verdes da cor do prado,  
Mas verdes da cor do mar.  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

Como se lê num espelho,  
Pude ler nos olhos seus!  
Os olhos mostram a alma,  
Que as ondas postas em calma  
Também refletem os céus;  
Mas ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

Dizei vós, ó meus amigos,  
Se vos perguntam por mi,  
Que eu vivo só da lembrança  
De uns olhos cor de esperança,  
De uns olhos verdes que vil!  
Que ai de mi!  
Nem já sei qual fiquei sendo  
Depois que os vil!

Dizei vós: Triste do bardo!  
Deixou-se de amor finar!  
Viu uns olhos verdes, verdes,  
Uns olhos da cor do mar:  
Eram verdes sem esp'rança,  
Davam amor sem amar!  
Dizei-o vós, meus amigos,  
Que ai de mi!  
Não pertença mais à vida  
Depois que os vil!

Dias, Gonçalves. *Poesia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977. p. 49-51.

### Sobre o texto

1. Nesse poema, os “olhos verdes” podem ser vistos como uma metonímia da amada. Que efeito eles exercem sobre o eu lírico? Explique.
2. Qual é a concepção de amor apresentada no poema?
3. Em “Olhos verdes”, a epígrafe (fragmento que pode servir de mote para o poeta) é de um texto de Camões.
  - a) Explique, com suas palavras, o que diz o fragmento camoniano.
  - b) Transcreva no caderno os versos da última estrofe que retomam diretamente a epígrafe.
4. A lírica de Gonçalves Dias retoma a tradição das cantigas de amor medievais. Que características da estrutura da cantiga de amor estão presentes no poema?
5. O poeta romântico costuma ser identificado por um espírito rebelde, criativo e inovador. Nota-se, no entanto, que Gonçalves Dias apresenta influências de alguns autores de formação neoclássica. Há incoerência nesse comportamento? Por quê?

## 4. Leia o poema de Paulo Leminski.

**Profissão de febre**

quando chove,  
eu chovo,  
faz sol,  
eu faço,  
de noite,  
anoiteço,  
tem deus,

eu rezo,  
não tem,  
esqueço,  
chove de novo,  
de novo, chovo,  
assobio no vento,  
daqui me vejo,

lá vou eu,  
gesto no movimento



Tatiana Paiva/ID/BR

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas de Paulo Leminski*. 6. ed. São Paulo: Global, 2002. p. 179.

- Que relação o eu lírico estabelece com os elementos da natureza? Explique.
- Identifique dois versos que sintetizam essa relação.
- O título desse texto faz alusão ao poema "Profissão de fé", de Olavo Bilac, em que o eu lírico enaltece a forma e a métrica, além de revelar seu esforço constante e sua disciplina para alcançar a perfeição na poesia. O eu lírico do poema de Paulo Leminski parece compartilhar desse credo? Justifique.
- No segundo verso do poema, o verbo *chover* é empregado em sentido figurado. Explique a conjugação empregada nesse caso.

## A bagaceira

Era o êxodo da seca de 1898. Uma ressurreição de cemitérios antigos – esqueletos redivivos, com o aspecto terroso e o fedor das covas podres.

Os fantasmas estropiados como que iam dançando, de tão trôpegos e trêmulos, num passo arrastado de quem leva as pernas, em vez de ser levado por elas.

Andavam devagar, olhando para trás, como quem quer voltar. Não tinham pressa em chegar, porque não sabiam aonde iam. Expulsos do seu paraíso por espadas de fogo, iam, ao acaso, em descaminhos, no arrastão dos maus fados.

Fugiam do sol e o sol guiava-os nesse forçado nomadismo.

Adelgaçados na magreira cômica, cresciam, como se o vento os levantasse. E os braços afinados desciam-lhes aos joelhos, de mãos abanando.

Vinham escoteiros. Menos os hidrôpicos – doentes da alimentação tóxica – com os fardos das barrigas alarmantes.

Não tinham sexo, nem idade, nem condição nenhuma. Eram os retirantes. Nada mais.

Meninotas, com as pregas da súbita velhice, careteavam, torcendo as carinhas decrépitas de ex-voto. Os vaqueiros másculos, como titãs alquebrados, em petição de miséria. Pequenos fazendeiros, no arremesso igualitário, baralhavam-se nesse anônimo aniquilamento.

Mais mortos do que vivos. Vivos, vivíssimos só no olhar. Pupilas do sol da seca. Uns olhos espasmódicos de pânico, assombrados de si próprios. Agônica concentração de vitalidade faiscante.

Fariscavam o cheiro enjoativo do melado que lhes exacerbava os estômagos jejunos. E, em vez de comerem, eram comidos pela própria fome numa autofagia erosiva.

[...]

A cabroeira escarninha metia-os à bulha:

— Vem tirar a barriga da miséria.

Párias da bagaceira, vítimas de uma emperada organização do trabalho e de uma dependência que os desumanizava, eram os mais insensíveis ao martírio das retiradas.

A colisão dos meios pronunciava-se no contato das migrações periódicas. Os sertanejos eram malvistos nos brejos. E o nome de *brejeiro* cruelmente pejorativo.

[...]

Essa diversidade criava grupos sociais que acarretavam os conflitos de sentimentos.

Estrugia a trova repulsiva:

*Eu não vou na sua casa,  
Você não venha na minha,  
Porque tem a boca grande,  
Vem comer minha farinha...*

Homens do sertão, obcecados na mentalidade das reações cruentas, não convocavam as derradeiras energias num arranque selvagem. A história das secas era uma história de passividades. Limitavam-se a fitar os olhos terríveis nos seus ofensores. [...]

Dagoberto olhava por olhar, indiferente a essa tragédia viva.

A seca representava a valorização da safra. Os senhores de engenho, de uma avidez vã, refaziam-se da depreciação dos tempos normais à custa da desgraça periódica.

ALMEIDA, José Américo de. *A bagaceira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 98-99.

## Sobre os textos

1. Cite três passagens do romance *A bagaceira* que podem ser associadas à pintura de Portinari.
2. O trecho lido de *A bagaceira* contrapõe os sertanejos e os brejeiros (“a cabroeira”).
  - a) Que tipo de relacionamento há entre eles? Comprove com uma passagem do texto.
  - b) Como o narrador descreve as condições de vida dos brejeiros?
  - c) Como explicar que os brejeiros “eram os mais insensíveis ao martírio das retiradas”?
3. Compare a linguagem de *A bagaceira* com a de Euclides da Cunha em *Os sertões* (p. 30-31). Observe a extensão dos parágrafos, o vocabulário e as construções sintáticas e conclua: Qual dos dois romances usa uma linguagem mais simples? Justifique.
4. A respeito da relação entre o artista brasileiro e seu meio social, Portinari disse em 1926:

Arte brasileira só haverá quando os nossos artistas abandonarem completamente as tradições inúteis e se entregarem com toda alma à interpretação sincera do nosso meio.

PORTINARI, Cândido. Apud: FABRIS, Annateresa. *Cândido Portinari*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 15.

- a) O que seria essa “interpretação sincera”? Como ela se mostra na tela de Portinari?
- b) O autor de *A bagaceira* também faz uma “interpretação sincera do nosso meio”? Justifique.

3. Leia um trecho do capítulo sobre colocação pronominal da *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998), cuja primeira edição é de 1943.

[...] A palavra **regra**, quando se fala em “regras para a colocação dos pronomes oblíquos”, deve ser bem compreendida. A causa, o móvel, o eixo, o princípio fundamental, que explica a diversidade de posição, na frase, do pronome oblíquo, é tão-só, única e exclusivamente um: a *eufonia* [...]. Mas que é, realmente, em gramática, *eufonia*? [...] é eufônico, numa língua, o que é habitual, o que é costumeiro, o que é geral, e neste sentido é que o aluno deve compreender afirmações como “a posposição não é agradável ao ouvido”, “repugna ao ouvido...”. O uso, repetimos, tanto relativo a um grupo quanto a um indivíduo é que torna eufônica, ou não, determinada incidência tônica: a agradabilidade do som e a suavidade da pronúncia são decorrência natural do hábito.

[...]

“Virei buscá-lo”, “Virei te buscar”: Por que essa disparidade de topologia pronominal? Não é válido alegar eufonia. Eufonia é consequência, e não causa de procedimento; o ouvido, quando generalizado o erro, repele o acerto. A coerência de procedimento de colocação dos oblíquos exige o que se impõe para colocar vértebras e espinha no lugar: ginástica, repetição, assiduidade de exercício corretivo. [...]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 491, 501.

- O que, segundo esse trecho, tornaria uma construção linguística eufônica?
- De acordo com o segundo parágrafo, a eufonia seria a causa ou a consequência de um determinado modo de agir?
- Que trecho do primeiro parágrafo poderia comprovar sua resposta ao item b? Que trecho do primeiro parágrafo parece contradizer sua resposta ao item b?
- De acordo com o texto, o que o autor provavelmente considera um “erro” quanto à ordenação dos pronomes oblíquos em um enunciado?
- Como essas construções são tratadas na perspectiva da variação linguística?
- Segundo o autor, as construções “erradas” tornam-se eufônicas. Como isso acontece?
- Qual é a visão do autor sobre esse fenômeno? Como a analogia entre o uso da língua e a postura corporal revelam essa visão?
- Pensando no que você estudou a respeito da variação linguística, esclareça de que forma a eufonia pode ser responsável pelas diferentes possibilidades de colocação do pronome oblíquo átono em um enunciado.