



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE LETRA E COMUNICAÇÃO – ILC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS

JOSUÉ PEREIRA DE LIMA

**A PRÁTICA DA INTERTEXTUALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES E
PRODUTORES DE TEXTO PROFICIENTES**

BELÉM
2020

JOSUÉ PEREIRA DE LIMA

**A PRÁTICA DA INTERTEXTUALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES E
PRODUTORES DE TEXTO PROFICIENTES**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon

BELÉM
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

- L732p Lima, Josué Pereira de.
A prática da intertextualidade na formação de leitores e
produtores de texto proficientes / Josué Pereira de Lima. —
2020.
228 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Abdon
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2020.
1. Intertextualidade, Ensino-aprendizagem, Leitura,
Escrita. I. Título.

JOSUÉ PEREIRA DE LIMA

**A PRÁTICA DA INTERTEXTUALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES E
ESCRITORES PROFICIENTES**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
– da Universidade Federal do Pará, como parte
dos requisitos necessários para a obtenção do
título de Mestre em Letras.

Data da avaliação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon
(Orientadora – UFPA)

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
(Membro – UFPA)

Prof^o. Dr^o. Heliud Luis Maia Moura
(Membro – UFOPA)

BELÉM

2020

Dedico aos alunos e professores da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, localizada no município de Santana-AP.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, pela oportunidade de realizar mais um sonho da minha vida e por Ele ter me dado forças para prosseguir neste meu alvo. Sem sua presença nesta caminhada, com certeza, não teria chegado até aqui.

Em segundo lugar, quero agradecer à minha esposa, Dilcilene Lima, que sempre me incentivou, me compreendeu e valorizou o meu esforço. Tantos domingos, segundas e terças-feiras longe fisicamente um do outro, mas sempre ligados em pensamentos.

Em terceiro, às minhas duas filhas, Anabelly Lima e Aimée Lima, que mesmo pequeninas entenderam a necessidade de eu estar muitos fins de semanas distante delas.

Agradeço à minha orientadora, a prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon, pelas orientações importantes para que este trabalho tivesse um resultado significativo.

A todos os professores doutores que lecionaram na minha turma – Thomas Fairchild, Marcos Dantas, Isabel Cristina, Fernando Maués, Alcides Fernandes, Sílvio Holanda, Marli Furtado, Iaci Abdon, Márcia Ohuschin – pelas contribuições significativas para a minha formação acadêmica.

A todos os meus colegas da turma do Profletras 2018, pelo compartilhar das experiências vivenciadas nas suas salas de aula e por deixar meus dias menos estressantes.

À CAPES, pela bolsa de estudo que financiou esta pesquisa e tornou possível a concretização deste trabalho.

Aos meus alunos do 9º ano – da turma 2019 – que participaram efetivamente desta pesquisa iniciada em 2018.

À minha escola do coração, Escola Municipal de Educação Básica Piauí, que foi palco da investigação desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os meus familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram nesta jornada vitoriosa.

“Nossa leitura e nossa escrita dialogam entre si à medida que escrevemos em resposta direta e indireta ao que havíamos lido anteriormente; e lemos relacionando as ideias que havíamos articulado em nossa própria escrita.”

(BAZERMAN, 2007, p. 92)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a intertextualidade na formação de leitores e produtores de texto proficientes, e apresenta como foco esse fenômeno como fator relevante para o processamento do texto na leitura e na escrita. Problematiza-se o fato de que, embora haja estudos, experiências e pesquisas que mostram novas metodologias para desenvolver um trabalho com leitura e escrita, que valorize o aluno como o principal agente do processo comunicativo e torne-o competente nas suas práticas sociais, há, decerto, ainda uma parte de estudantes que não tem domínio suficiente de recursos textuais-discursivos. Um desses recursos que poderia favorecer a capacidade de leitura e escrita seria a prática da intertextualidade em sala de aula, pois é crucial fazer os alunos perceberem que os textos que eles leem não surgiram isoladamente, mas que mantêm uma relação com outros já existentes. É nesse sentido que se apresenta esta pesquisa, cujo objetivo geral é desenvolver o conhecimento de alunos de 8º/9º ano sobre o fator intertextualidade, no processamento do texto tanto na leitura quanto na escrita. Para o presente estudo, inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica para identificar as teorias que abordam a intertextualidade, discutindo sua natureza, suas tipificações, sua importância e relevância, bem como focalizou-se a intertextualidade como objeto de atividades nas aulas de língua portuguesa com a intenção de esclarecer qual realmente é a função que ela pode cumprir na prática de leitura e produção de texto. Para isso, foram considerados os estudos de vários autores, como Abaurre e Pontara (1999), Val (2000), Bakhtin (2003), Soares (2004), Fiorin (2006), Koch & Elias (2006), Bazerman (2007), Marcuschi (2009), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), Antunes (2017). Em termos metodológicos, este trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa-ação, pois, a partir da constatação de um problema recorrente em duas turmas de oitavo ano, da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Piauí, a qual passou a ser alvo de investigação/observação, pensou-se logo em ações, no contexto do ensino da leitura e escrita, que pudessem confrontar o problema encontrado naquelas turmas, mas, para isso, contou-se com a ação conjunta dos participantes envolvidos para uma possível transformação daquela realidade em que estes se encontravam. A abordagem dos dados desta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, uma vez que foi feito um levantamento de dados objetivamente quantificados e procurou-se interpretá-los; ao mesmo tempo, foram feitas propostas de atividades envolvendo a intertextualidade, com vistas a favorecer os sujeitos envolvidos uma reflexão no ato de ler e escrever dentro e fora da sala de aula. Os resultados obtidos pela aplicação da proposta didática, em que se considerou o recurso da intertextualidade como objeto de atividades nas práticas de leitura e produção textual, foram satisfatórios e animador, pois alguns alunos que apresentavam imensa dificuldade nas práticas de ler e escrever, passaram a ter menos dificuldade em relacionar, compreender, interpretar e produzir textos. Este trabalho proporcionou uma experiência enriquecedora e mostrou que, com a utilização consciente do recurso da intertextualidade em sala de aula, é possível contribuir para a formação de bons leitores e bons escritores.

Palavras-chave: Intertextualidade. Ensino-aprendizagem. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This thesis has as its theme intertextuality in the formation of proficient readers and writers, and focuses on this phenomenon as a relevant factor for the processing of text in reading and writing. Although there are studies, experiences, and research that show new methodologies to develop a work with reading and writing, which values the student as the main agent of the communicative process and makes him competent on his social practices, there is still a majority of students who sees the act of reading and writing as something empty. One of the resources that could favor a change in this situation would be the practice of intertextuality in the classroom, as it is crucial to make students realize that the texts they read did not appear in isolation, but that they maintain a relationship with existing ones. Moreover, it is in this path that this research is presented, whose general objective is to develop the knowledge of 8th/9th-year students about the intertextuality factor, in the processing of the text both in reading and in writing. For this study, a literature review was initially carried out to identify the theories that address intertextuality, discussing its nature, its typification, its importance and relevance, as well as focusing on intertextuality as an object of activities in Portuguese language classes to clarify what is the role that it can fulfill in the practice of reading and text production. Therefore, studies by several authors were considered, such as Abaurre and Pontara (1999), Val (2000), Bakthin (2003), Soares (2004), Fiorin (2006), Koch & Elias (2006), Bazerman (2007), Marcuschi (2009), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), Antunes (2017). In methodological terms, this work was developed through action research, for a recurring problem in two classes of the eighth year that was found in Municipal School of Basic Education (EMEB) Piauí, which became the target research/observation, it was immediately thought about the interventional actions that could confront the problem found in those classes, but, for that, it relied on the joint action of the participants involved for a possible transformation of that reality in which they found themselves. The approach of the data in this research is of a qualitative nature, since an objectively quantified data survey and an attempt to interpret them were made; at the same time, proposals for intervention activities were made that favored the subjects involved a reflection in the act of reading and writing inside and outside the classroom. The results obtained by the application of the intervention proposal, in which the resource of intertextuality was considered as an object of activities in the practices of reading and textual production, were satisfactory and encouraging, since some students who had immense difficulty in the practices of reading and writing started to have less difficulty in relating, understanding, interpreting and producing texts. This work provided an enriching experience and showed that, with the conscious use of intertextuality in the classroom, it is possible to contribute to the formation of good readers and good writers.

Keywords: Intertextuality. Teaching-learning. Reading. Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre Redação e Produção de Texto	60
Quadro 2 – Eixo Leitura	71
Quadro 3 – Eixo Produção de Textos	67
Quadro 4 – Tópico III. Relações entre textos	70
Quadro 5 – Quadro de Funcionários EMEB Piauí	80
Quadro 6 – Ambientes da EMEB Piauí	81
Quadro 7 – Projetos da EMEB Piauí	82
Quadro 8 – Retomada do Tópico III. Relação entre textos	110
Quadro 9 – Percentual de Respostas: Questão 1 (Simulado Fase Diagnose)	112
Quadro 10 – Percentual de Respostas: Questão 2 (Simulado Fase Diagnose)	113
Quadro 11 – Percentual de Respostas: Questão 6 (Simulado Fase Diagnose)	114
Quadro 12 – Percentual de Respostas: Questão 7 (Simulado Fase Diagnose)	115
Quadro 13 – Tópico III. Relação entre textos (Retomada)	147
Quadro 14 – Desempenho dos alunos no Simulado 1	180
Quadro 15 – Desempenho dos alunos no Simulado 2	180
Quadro 16 – Quadro comparativo (1) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta de intervenção, referente ao D20	181
Quadro 17 – Quadro comparativo (2) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta de intervenção, referente ao D20	181
Quadro 18 – Quadro comparativo (1) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta de intervenção, referente ao D21	182

Quadro 19 – Quadro comparativo (2) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta de intervenção, referente ao D21	182
Quadro 20 – Comparação entre o filme <i>A culpa é das estrelas</i> e o texto <i>A menina que tinha câncer</i>	186
Quadro 21 – Relação entre os textos <i>Meninos carregadores</i> e <i>Bendita seja nossa rampa</i>	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Questão D15 (5° ano) correspondente ao D20 (9° ano)	71
Figura 2– Exemplo de Questão D21 (9° ano)	73
Figura 3 – Coleção Singular & Plural	117
Figura 4 – Sumário do Livro Singular & Plural 8° ano- Editora Moderna, 2015 (Recorte – Unidade 3)	118
Figura 5 – Introdução à unidade 3	120
Figura 6 – Atividades sobre os textos contidos na figura anterior	121
Figura 7 – Atividade – Eixo Linguístico	123
Figura 8 – Propaganda da Soletur	133
Figura 9 – Propaganda Parker Frontier	135
Figura 10 – Cartaz do filme <i>À procura da felicidade</i>	144
Figura 11 – Tirinha	160

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
D	Descritor
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Palmas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	27
2.1 Concepções de Texto e Intertextualidade.....	27
2.1.1 O texto e a Linguística Textual: Uma breve trajetória	28
2.1.2 Sobre o surgimento do conceito de intertextualidade	34
2.1.3 Interdiscursividade e Intertextualidade	38
2.1.4 Concepções de Intertextualidade	40
2.1.5 A intertextualidade e suas tipificações.....	46
2.1.5.1 Intertextualidade temática	47
2.1.5.2 Intertextualidade estilística.....	47
2.1.5.3 Intertextualidade explícita	47
2.1.5.4 Intertextualidade implícita.....	48
2.1.5.5 Intertextualidade intergenérica.....	50
2.1.5.6 Intertextualidade tipológica	51
2.2 As práticas da leitura e produção de textos na sala de aula	52
2.2.1 A leitura na escola	53
2.2.2 A escrita na escola – Redação escolar vs Produção textual	57
2.3 A Intertextualidade como objeto de atividades em sala de aula.....	61
2.3.1 A produção intertextual	61
2.3.2 A prática da intertextualidade na sala de aula	65
2.4 A Intertextualidade e suas implicações na transposição didática.....	68
2.4.1 A intertextualidade na Prova Brasil e SAEB	68
2.4.2 A intertextualidade nos livros didáticos	74

3 PERCURSO METODOLÓGICO	77
3.1 Natureza da pesquisa.....	77
3.2 Lócus da pesquisa	79
3.2.1 A cidade de Santana.....	79
3.2.2 A caracterização da escola	80
3.3 Sujeitos Colaboradores da pesquisa	83
3.4 Instrumentos e Coletas de dados	84
3.4.1 Questionário do aluno	85
3.4.2 <i>Corpus</i> para análise	85
3.4.3 Consulta ao livro didático	88
3.5 Procedimentos de análise	88
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	90
4.1 Uma análise sobre o questionário do aluno	92
4.2 A experiência de trabalho com intertextualidade na fase diagnose	98
4.3 Um simulado, um espelho	108
4.4 E os livros didáticos? Como abordam a intertextualidade?	117
5 A PROPOSTA DIDÁTICA	125
5.1 Apresentação da proposta	125
5.2 Composição do material	129
5.2.1 Módulo I: Prática de Leitura intertextual.....	131
- Unidade I: O Conceito de intertextualidade	131
- Unidade II: A intertextualidade temática – Vários olhares	136
- Unidade III: A intertextualidade na interpretação de textos – Descritores da Língua portuguesa 20 e 21.....	146

5.2.2 Módulo II: A prática de produção de textos a partir de uma relação intertextual.....	154
- Unidade I: Produção intertextual a partir de um texto-base	154
- Unidade II: A intertextualidade implícita na produção de textos.....	156
- Unidade III: A intertextualidade tipológica: a produção intertextual no gênero crônica	161
6 O ALCANCE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DIDÁTICA “DA PALAVRA DO OUTRO À MINHA PALAVRA”	172
6.1 Um olhar sobre o Módulo I – Prática de leitura intertextual	173
6.1.1 Relação entre textos – Uma habilidade provocada e alcançada	173
6.1.2 Interpretação textual a partir da relação entre textos – D20 e D21	179
6.2 Um olhar sobre o Módulo II – Prática de produção de textos a partir de uma relação intertextual	184
6.2.1 Os textos que surgem de um texto – Uma experiência que dá certo	184
6.2.2 A intertextualidade implícita faz novos poetas	194
6.2.3 A leitura intertextual faz cronistas	198
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	217
ANEXOS	219

1 INTRODUÇÃO

Minha jornada como professor começou desde muito cedo. Aproximadamente aos doze anos, já sabia que minha profissão futura seria tornar-me professor. E foi nesse sonho que me agarrei e consegui conquistá-lo.

Aos 15 anos de idade, comecei a cursar o Magistério que me dava direito de lecionar para as séries iniciais do Ensino fundamental. Foi uma nova etapa na minha vida: meus primeiros passos para me tornar, de fato, um professor.

Foram quatro anos de intensos estudos e estágios. E foi a partir dessas primeiras experiências que o prazer de ensinar tomou conta de mim e nunca mais me largou.

Tiba (2006, p. 54) ressalta que “ensinar é realizador, prazeroso e gratificante... Ensinar é um gesto de generosidade, humanidade e humildade. É oferecer alimento saboroso, nutritivo e digerível àqueles que querem saber mais, porque ensinar é um gesto de amor!”, e é dentro desse contexto que até hoje eu estou mergulhado.

Foi no ano de 2000 que surgiram, de fato, minhas primeiras experiências como professor efetivo numa sala de aula. E foi nesse mesmo ano que ingressei na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde cursaria Licenciatura em Letras.

O meu campo de aprendizagem foi uma turma de quarta série do Ensino Fundamental, com alunos entre 9 e 10 anos. Confesso que nos primeiros dias não foi nada fácil, o sentimento de fracassar era tamanho, porém a fome e a sede de ensinar eram maiores do que meus medos, e logo estava ali eu, imponente, entrelaçando saberes, mais aprendendo do que ensinando.

Foi no início de 2002 que comecei a trabalhar especificamente com a disciplina de Língua Portuguesa (LP). Fui convidado a ser professor de Redação dos alunos da 5ª série. Era um desafio e tanto. Fazer os meninos produzirem textos não era nada fácil. Até hoje, quando se fala em redação, muitos não gostam, talvez por que ainda se exige a redação pela redação, e isso acaba provocando nos estudantes um sentimento de rejeição. Eram assim as aulas de redação que tive. Eram assim as aulas de redação que eu estava replicando: uma escrita descontextualizada, atrelando-se “a objetivos apenas pedagógicos que

desconsideravam as funções e o modo de produção dos textos no uso social da linguagem”, como destacam Marcuschi e Leal (2009, p. 130).

Mas foi nos meados desse mesmo ano que tive contato com as sequências didáticas da primeira edição do Concurso Escrevendo o Futuro, promovido pelo Banco Itaú. Fiquei deslumbrado com o material fornecido pelo concurso. Era daquilo que eu estava precisando para as minhas aulas de redação. As aulas passaram a ser mais atrativas e pude perceber a evolução da escrita dos meus alunos. Alguns não conseguiam escrever três linhas e, ao final das sequências didáticas, estavam escrevendo textos um pouco maiores. Percebi, de fato, que a produção textual em sala de aula deveria ser oferecida aos alunos de forma prazerosa e não impositiva e enfadonha. E isso me levou a entender que tal prática deve ser “o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”, segundo enfatiza Geraldi (1997).

Em 2008, iniciei minha pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, a fim de aperfeiçoar ainda mais as minhas aulas concernentes ao ensino da língua materna. E dez anos depois, estou aqui no PROFLETRAS, buscando me atualizar e descobrir novas maneiras de me comportar dentro de um novo contexto de ensino em que se encontram as aulas de LP, na tentativa de compartilhar caminhos que libertem nossas aulas de um ensino puramente prescritivo e descontextualizado, que consagra as regras gramaticais como centro do processo de aprendizagem e torna a produção de textos meramente técnica de redação escolar.

Diante dessa conjuntura em que se encontra hoje o ensino da LP, vivenciado por mim, compreende-se que talvez muitos professores ainda estejam enraizados num ensino pautado em conteúdos descontextualizados com relação à realidade dos sujeitos aprendizes. Talvez, por isso, que muitos alunos ainda confessam não gostar das aulas de LP e, quando se fala em redação, isso só aumenta a rejeição pela disciplina.

Esse contexto só me faz perceber que, para muitos alunos, escrever um texto tem sido um ato crucificador, algo angustiante e tedioso. Muitos até veem isso como um castigo. Geralmente, quando se pede uma produção textual, além de se fazer cara feia, ouvem-se logo uns burburinhos no ar: “Ah, não!”; “Eu não vou fazer”,

“Coisa chata”. Além disso, há aqueles que se preocupam insistentemente em saber quantas linhas ou parágrafos deve conter tal produção. Parece ser um momento apavorante para o aluno, provocado pelo professor. Percebe-se de imediato que esses alunos que ficam inquietos quando se deparam com a atividade de produzir uma escrita em sala de aula, preocupando-se ou com o número de linhas ou quantidade de parágrafos, são os que mais sentem dificuldades de compor um texto e sentem-se perdidos na produção e acabam não dizendo nada.

Nesse sentido, é possível dizer que, hoje, a produção textual, em algumas salas de aula, ainda tem enfadado tanto os alunos quanto os professores. Provavelmente, o que se está cobrando em sala de aula seja a redação pela redação, apenas para obtenção de notas, e os alunos já encaram essa tarefa como algo espinhoso: escrever para ser avaliado. E isso faz com que eles acreditem na impossibilidade de se tornarem capazes de escrever com proficiência.

Para os professores, essa tarefa torna-se cansativa também, quem sabe porque acham trabalhoso ler por ler os escritos dos estudantes e atribuir uma nota qualquer, e muitos deles acreditam que ensinar a escrever dá trabalho e perde-se tempo. Essa realidade torna possível confirmar, ainda, a escrita em sala de aula como um ato simplesmente para cumprir tarefas, que o aluno só faz para ganhar uma determinada nota do professor, e este, por sua vez, apenas lê para atribuir uma nota.

Diante disso, vê-se “uma descaracterização do aluno como sujeito quanto à possibilidade de uso pleno da linguagem”, como afirma Geraldi (1984, p.122), de modo que, nessa postura, o sujeito é anulado, e o aluno apenas devolve ao professor a palavra que foi dita pela escola. Nesse contexto, o estudante passa a ver a produção textual escolar apenas como um dever a ser cumprido; daí termos a seguinte realidade na escola, enfatizada por Geraldi (1984, p.121): “a presença da **função-aluno** que escreve uma redação para uma **função-professor** que avalia”.

Smolka (2008, p.38) também enfatiza que “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever”. E nesse sentido, a autora ainda afirma que “a escrita, na escola, dentro desse aspecto vazio, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma”. Talvez aí

esteja a explicação para a existência desse problema, no contexto escolar, relacionado ao ato de se produzir um texto.

Outro problema que se tem encontrado no âmbito escolar é a dificuldade que a maioria dos alunos tem concernente à análise, compreensão e interpretação de textos. Muitas vezes o professor leva o texto para sala de aula apenas como pretexto para se explorar outras coisas como regras gramaticais ou identificação das classes de palavras, e acaba se esquecendo de provocar um diálogo entre o texto e o aluno, deixando de lado a construção de sentidos que o texto pode suscitar. Dessa forma, muitos alunos acabam vendo no texto um vazio, um não dizer e, sendo assim, não conseguem fazer qualquer tipo de relação e/ou diálogo com contexto algum. Isso porque não são levados a manterem uma aproximação mais dialógica com o texto, ou seja, não há uma interação autor-texto-leitor.

Essa vivência em sala de aula é bem presente no cotidiano, por ser professor posso afirmar isso. Geralmente, encontra-se numa turma uma maioria de estudantes que detesta ler e produzir textos, talvez porque a experiência, dentro desse contexto, não tenha sido positiva nas séries anteriores. É a realidade explícita de alunos de oitavo/nono¹ ano numa escola localizada no município de Santana, estado do Amapá, onde se realizou, como ponto culminante desta pesquisa, uma proposta didática nesse sentido.

Quando alguns estudantes afirmam que não gostam de ler ou que não gostam de produzir textos, isso me provoca uma inquietação intensa que me leva a pensar no ensino como um todo e, muitas vezes, procuro respostas do porquê de tal comportamento. Na verdade, quando nos aproximamos de tais alunos, constatamos que o não gostar de ler e/ou escrever perpassa por uma questão de dificuldades que estes possuem, pois, geralmente, quando não se consegue fazer algo ou se tem grandes dificuldades para realizá-lo, a tendência é não gostar de fazer aquilo. Talvez, seja isso que ocorra com alguns estudantes no âmbito da prática da leitura e da produção textual.

Então essa problemática instalada instiga os professores de LP a refletirem sobre várias questões: Como proporcionar caminhos que tornem a tarefa de ler e

¹ Vale lembrar que esta pesquisa teve início no ano de 2018 em duas turmas de 8º ano e encerrou-se no ano seguinte. Por isso, em algumas passagens, nesta dissertação, ora se fará referência aos alunos de 8º ano, ora se fará referência aos alunos de 9º ano.

produzir textos menos enfadonha? Por onde começar a ajudar esses estudantes a terem uma experiência mais viva com a leitura e a escrita? Que meios devem ser utilizados para estimular e influenciar tais estudantes a lerem e escreverem com proficiência?

Infelizmente, a dificuldade da maioria dos estudantes em ler e escrever existe e persiste por todo esse tempo. Embora haja estudos, experiências e pesquisas que mostram novas metodologias para desenvolver um trabalho com leitura e escrita, que valoriza o aluno como o principal agente do processo comunicativo e torna-o competente nas suas práticas sociais, ainda é realidade, no Brasil, estudantes com bastante dificuldade de leitura e escrita.

Penso que deve haver uma maneira de reverter ainda esse quadro, fazendo com que esses meninos se tornem, sim, cidadãos usuários competentes da língua escrita e sejam leitores capazes de interagir com quaisquer tipos de texto.

Mas, para isso, é preciso lançar mão de recursos que incentivem os alunos a escreverem e lerem com proficiência e prazerosamente. O que acontece nos dias atuais é que muitos professores desconhecem tais recursos, outros, até conhecem, no entanto não põem em prática. E por essa atitude, os alunos não têm clara consciência dos recursos que possam ajudá-los a se tornarem bons escritores e bons leitores.

Nesse sentido, a prática da intertextualidade em sala de aula é um recurso que pode contribuir em grande medida para a formação de leitores e escritores proficientes, pois, como ressalta Bazerman (2007, p.92), “a intertextualidade constitui uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita”. Fazer os alunos perceberem que os textos que eles leem não surgiram isoladamente, mas que mantêm uma relação com outros já existentes. Isso pode ajudá-los a compreender melhor o processo da escrita e, quem sabe, a partir dessa compreensão, sintam-se mais seguros para escrever novos textos, estabelecendo relações ou diálogos com outras produções conhecidas, assim como serem capazes de compreender, interpretar e relacionar um texto com determinada situação.

A respeito dessa discussão, Abaurre e Pontara (1999, p.79) afirmam que “ao estabelecer uma relação de intertextualidade, o autor provoca uma interação entre o sentido dos dois textos, o que permite, por sua vez, a construção de um terceiro

sentido para o texto desencadeador da intertextualidade”; dessa forma, pode-se perceber a função dessa prática (intertextualidade) na composição e compreensão textual dos alunos.

E é nesse sentido que se desenvolveu com alunos de 8º/9º ano uma proposta de didática em que se evidenciou a prática da intertextualidade, a fim de que isso pudesse ajudá-los a entender o processo da escrita e, possivelmente, melhorar suas futuras produções, desenvolvendo a capacidade de relacionar textos e, conseqüentemente, de ler com mais proficiência.

Assim, tem-se como objeto de estudo deste trabalho justamente a intertextualidade no processo de compreensão e produção de textos de alunos de ensino fundamental maior. São sujeitos da pesquisa duas turmas – que em 2018, quando se iniciou esta pesquisa, cursavam o 8º ano e em 2019, cursariam o 9º ano – da Escola de Educação Básica Piauí, localizada no município de Santana – estado do Amapá.

Para nortear a presente pesquisa, formularam-se as seguintes questões:

- Que percepção os alunos têm de relações de intertextualidade ao lerem um texto?
- Ao produzir um texto, os alunos mostram ter conhecimento da intertextualidade como recurso de construção da textualidade?
- Se os professores e os alunos observassem, conscientemente, a intertextualidade presente em cada texto, entendendo que todo processo de leitura/escrita perpassa por um dizer anterior, isso contribuiria realmente para a formação de leitores e produtores de texto proficientes?

Sendo assim, vale ressaltar que o objetivo geral deste trabalho será desenvolver o conhecimento do aluno sobre o fator intertextualidade no processamento do texto (leitura e produção), tendo como objetivos específicos: investigar que conhecimento os alunos envolvidos na pesquisa dispõem sobre relações de intertextualidade; investigar se o modo de abordagem da intertextualidade em livros didáticos adotados no ensino fundamental contribui para que os alunos tenham habilidade de perceber e fazer uso desse recurso; elaborar e aplicar uma proposta didática que contribua para o conhecimento dos alunos acerca de como se estabelecem as relações de intertextualidade, inclusive com orientações

sobre a necessidade de uma conduta ética ao fazer-se uso de textos de outrem, em trabalhos escolares; analisar os resultados alcançados com a proposta didática, avaliando seu potencial como experiência de ensino.

Para isso, além dos autores Abaurre e Pontara (1999) e Bazerman (2007), citados acima, utilizam-se também os estudos de Schmidt (1978), Val (2000), Bakthin (2003), Soares (2004), Fiorin (2006), Koch & Elias (2006), Marcuschi (2009), Koch, Bentes & Cavalcante (2012), Antunes (2017), a fim de constituir o quadro teórico desta pesquisa e compreender a dinâmica e a importância da intertextualidade como recurso para a compreensão e, principalmente, para produção de textos escritos.

Procurou-se também respaldo em trabalhos já desenvolvidos acerca do tema intertextualidade, na perspectiva de que aqui se trata, e foi encontrada apenas uma pesquisa-ação que se aproxima daquilo que se propôs desenvolver com alunos desta pesquisa. Foram levantados também alguns artigos que evidenciam a prática da intertextualidade na sala de aula, e alguns deles aproximam-se da proposta desta dissertação.

A pesquisa-ação supramencionada foi desenvolvida por Rodrigues (2006), na dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística do Centro de Letras e Artes da UFPA, sob o título *Retextualização e Intertextualidade em textos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental*. Rodrigues comprova que tanto o processo da retextualização quanto o processo da intertextualidade perpassam, consciente ou inconscientemente, a produção escrita dos alunos em sala de aula. Segundo a pesquisa, a presença da intertextualidade nos textos dos alunos sujeitos foi notória, confirmando, assim,

o uso que o educando faz do seu sistema linguístico para planejar e efetivar o seu projeto de dizer, deixando marcas em suas produções escritas que sinalizam a presença das suas histórias de letramento e dos discursos elaborados junto às comunidades das quais participam. (RODRIGUES, 2006, p.83)

A autora usou, em seu trabalho, dois textos-base para que os alunos sujeitos os reescrevessem ou produzissem outros a partir deles. E é nesse contexto que a presente pesquisa-ação também está pautada, porém, diferentemente da pesquisa-ação de Rodrigues (2006), a proposta que aqui se apresenta consiste em fazer o aluno de 8º/9º ano perceber, conscientemente, que os escritos existentes nesse

mundo de letramento nasceram de outros escritos e, a partir disso, propõem-se novas escritas que têm como ponto de partida textos-base de autores consagrados pela literatura e também textos de gêneros de outros domínios discursivos, ora parodiando-os em temas, estilos, formas, ora produzindo textos inéditos a partir da construção de sentidos despertados pela leitura e interação de tais textos-base.

O artigo “*CANÇÕES DE MPB: explicitando o conceito de intertextualidade*”, do autor Soares (2005), propõe-se a analisar a intertextualidade nas letras de algumas canções de Música Popular Brasileira (MPB), visando facilitar a compreensão do conceito desse fenômeno nas aulas de Língua Portuguesa. Soares (2005) afirma que o trabalho que ele desenvolveu dentro da sala de aula com os seus alunos foi uma tentativa de minimizar a distância entre as discussões teóricas sobre intertextualidade e a prática de sala de aula do professor de Português.

Sobre esse trabalho de levar os alunos a analisarem e perceberem os intertextos presentes nas canções de MPB, Soares (2005) afirma:

[...] ter contribuído para a compreensão de que intertextualidade é mais um recurso de que dispomos para compor significados ou para compreender textos que o utilizam também. Isso nos permite afirmar que nenhum texto se produz no vazio ou se origina do nada; pelo contrário, todo texto se alimenta, explícita ou implicitamente, de outros textos. A condição para a produção de textos, sejam eles escritos, falados ou de qualquer outra ordem, portanto, é a intertextualidade. Um texto sempre toma posição em relação a outros textos, seja reiterando-os, seja subvertendo as ideias presentes no texto original. (SOARES, 2005, p. 10)

Em uma das etapas da proposta didática da presente pesquisa, também se desenvolve um trabalho para que os estudantes percebam a intertextualidade presente em textos do gênero musical, não nas canções de MPB, mas em canções que estão mais presentes no dia a dia deles, para que estes possam entender que a intertextualidade é um fenômeno que atinge toda produção de textos e que é a base crucial para a escrita.

Outro artigo intitulado *A intertextualidade e a ironia no gênero charge*, dos autores Matias, Moura & Maia (2017) expõe o resultado de um trabalho envolvendo questões de intertextualidade como fator imprescindível para a compreensão textual.

O referido artigo desenvolveu-se a partir do estudo do gênero charge. Para tanto, analisou-se a interpretação de charges feita por 25 professores de escolas

públicas de Fortaleza, tomando como referência a intertextualidade e a ironia, como dois recursos relevantes para a compreensão dos assuntos abordados pelo gênero.

De acordo com os autores, a partir desse estudo, foi possível perceber que a associação das duas categorias é uma excelente forma de explorar a interpretação feita pelo leitor, de incitá-lo a construir relações dialógicas entre um texto com outros textos e de estimulá-lo a fazer uma reflexão sobre o assunto abordado. Com relação ao campo da intertextualidade, eles levaram em consideração a análise desse fato de linguagem com base em níveis e técnicas criados por Bazerman (2006) e constataram que a intertextualidade foi relevante para dar sentido à maioria das interpretações dos leitores, que se utilizaram do elemento verbal e/ou não verbal, além do conhecimento prévio sobre o assunto para compreender a mensagem.

É nesse sentido que, nesta dissertação, se desenvolve também uma proposta de atividade não com os professores nem especificamente com charges, mas sim com alunos do oitavo/nono ano, sujeitos desta pesquisa, envolvendo a compreensão de textos em prosa/poema, com objetivo de lhes mostrar a importância da intertextualidade, para que eles compreendam, efetivamente, que um texto estabelece diálogo com outros textos.

Diante disso, vale ressaltar que esta dissertação expõe o campo da intertextualidade em uma abordagem mais ampla de gênero, incluindo crônica, canção, poema, conto, filme. Por esse motivo, a proposta didática conta com várias atividades nas quais esse recurso deve ser trabalhado de forma consciente e gradual, a fim de levar os estudantes a perceberem a importância da intertextualidade no ato de ler, compreender, interpretar e produzir textos, deixando-os mais seguros na execução dessas tarefas que permeiam a vida deles.

A primeira seção desta dissertação apresenta construções teóricas a respeito da trajetória da Linguística Textual, focando o texto e suas respectivas concepções. Em seguida, é abordado o fenômeno da intertextualidade, partindo-se, inicialmente das contribuições de Bakhtin (2003) sobre o conceito de dialogismo na relação que se constitui entre textos; para isso, faço uma distinção entre intertextualidade e interdiscursividade, imprescindível para o entendimento da intertextualidade enquanto princípio constitutivo do texto. Após esse momento, são apresentadas e

discutidas as várias concepções e tipificações da intertextualidade dentro da perspectiva da Linguística Textual.

Ainda nessa primeira seção, faço uma reflexão sobre as práticas da leitura e produção de textos, desenvolvidas no contexto de sala de aula, pautando-me, principalmente, a escrita e a leitura numa concepção de linguagem interacionista, a partir dos estudos de Menegassi (2010) e Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011). Após essa reflexão, destaca-se a intertextualidade como objeto de atividades a ser explorada com os alunos. Nesse sentido, são apreciados os estudos desenvolvidos por Koch (2002), Bazerman (2007) e Antunes (2017), que incentivam o uso de tal recurso na sala de aula como estratégia para desenvolver a capacidade leitora dos estudantes e, conseqüentemente, torná-los bons produtores de textos.

Por fim, a primeira seção é encerrada com algumas discussões a respeito da intertextualidade e suas implicações na transposição didática, tendo como parâmetros os descritores 20 e 21 da Língua Portuguesa (contidos na Matriz Referencial para aplicação da Prova Brasil e SAEB), que estão intrinsicamente ligadas às habilidades dos alunos em relacionar textos. Além disso, o livro didático é apontado como um instrumento que atende às demandas dos novos direcionamentos dados pelos PCN e BNCC, e, nessa perspectiva, é apresentada uma análise baseada nos estudos de Silva (2015), que mostram como a intertextualidade está sendo abordada nos manuais didáticos, uma vez que tal tema atravessa os eixos, principalmente, de leitura e produção textual.

Na segunda seção, são demonstrados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. São apresentadas informações sobre a escolha do tipo de pesquisa, instrumentos utilizados para a coleta de dados, o *locus* da pesquisa, os colaboradores, procedimentos de análise.

Na terceira seção, são apresentados todos os instrumentos utilizados para constatar, em pesquisa diagnóstica, as reais dificuldades dos estudantes em relação à prática da leitura e produção textual na escola, com atenção ao que se refere à intertextualidade, as quais levam a pressupor a necessidade de mais investimento em um trabalho em sala de aula com esse recurso, de forma consciente, como estratégia que pode contribuir para ampliar a competência textual-discursiva dos estudantes.

Na quarta seção deste trabalho, é apresentada uma proposta didática voltada para as dificuldades dos estudantes do 8º/9º ano, concernentes à prática de leitura e produção de textos na escola. A intenção é desenvolver neles um domínio consciente da intertextualidade, levando-os a dialogarem com os textos (orais e escritos), produzirem sentidos, e, acima de tudo, terem segurança e compromisso com aquilo que é dito/escrito por eles.

Na quinta seção, é exposta uma análise dos resultados alcançados na aplicação da proposta didática para os alunos do 9º ano, na tentativa de mostrar os avanços que foram possíveis alcançar a partir das atividades propostas, em que a prática da intertextualidade na sala de aula foi mobilizada no processo da leitura e produção de textos.

Por fim, na última seção, são feitas as considerações finais, em que se busca retomar aspectos importantes abordados ao longo do estudo, fazendo uma reflexão sobre tudo o que foi analisado, proposto e aplicado no percurso deste trabalho, e incentivando, também, os professores de língua materna a pôr em prática, em suas salas de aula, a abordagem da intertextualidade como um recurso que concorre para formar leitores e produtores de texto proficientes.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção serão abordadas, inicialmente, algumas discussões a respeito das várias concepções de texto dentro de uma abordagem linguística. E nesse contexto, farei um breve estudo sobre a trajetória da Linguística Textual, em que será destacada a intertextualidade como um dos princípios constitutivos da textualidade. Em seguida, apresentar-se-á uma discussão sobre o aparecimento do termo intertextualidade e sobre como tal instrumento incorporou-se à Linguística Textual. Para isso, será de fundamental importância fazer uma distinção entre interdiscursividade e intertextualidade.

Apresentarei, também, no decorrer desta seção, os vários conceitos sobre a intertextualidade, assim como os tipos em que ela se apresenta e como ela pode ser desenvolvida no espaço da sala de aula, enfatizando sua importância na formação de leitores e produtores de texto proficientes. Nesse sentido, será necessário também fazer algumas reflexões sobre o ensino na leitura e da escrita no contexto atual, na tentativa de entender o porquê de os estudantes sentirem tanta dificuldade nesses dois processos tão importantes para as suas práticas sociais.

Ainda, nessa seção, evidenciarei a intertextualidade que pode e deve ser objeto de atividades dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, mostrar-se-á como a produção intertextual no espaço escolar pode ser desenvolvida e por que tal prática deve ser explorada, conscientemente, como estratégia de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

E por último, destacarei algumas observações de como acontece, atualmente, a transposição didática da intertextualidade dentro da escola e como essa abordagem está sendo realizada pelos livros didáticos.

2.1 Concepções de Texto e Intertextualidade

Antes de se fazer um panorama reflexivo sobre o contexto atual do ensino da leitura e produção textual no espaço escolar, é importante trazer algumas definições do que é texto sob a perspectiva da Linguística Textual (LT) desde os seus primeiros momentos até nos dias atuais.

Será inevitável também apresentar as concepções de intertextualidade, uma vez que tal fenômeno é considerado um elemento importante na constituição do próprio texto e sua prática, em sala de aula, pode vir a ser um recurso que venha contribuir na formação leitora e escritora dos estudantes. Nessa perspectiva, é necessário trazer à tona as diversas concepções sobre intertextualidade, desde o seu aparecimento até o seu desdobramento como um princípio constitutivo da textualidade, merecendo atenção de grandes estudiosos dentro da perspectiva linguística.

2.1.1 O texto e a Linguística Textual (LT): uma breve trajetória

Marcuschi (2009) assinala que todos nós sabemos, intuitivamente, diferenciar um texto e um não texto e que a produção linguística geralmente se dá em textos e não em palavras isoladas. Mas essa percepção intuitiva não é o suficiente para afirmar o que é que faz de uma sequência de palavras um texto. E isso tem provocado várias discussões entre os estudiosos a respeito de uma definição dentro de uma abordagem linguística.

Marcuschi (2009) nos apresenta algumas definições de texto a partir de dois critérios básicos: um sob o ponto de vista na imanência ao sistema linguístico que acredita que o texto seja visto apenas como “uma sequência coerente de sentenças”, e outro sob o ponto de vista no funcionamento mais amplo no processo de comunicação, partindo de critérios temáticos ou transcendentais ao sistema, o que considera o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa.

A partir das definições que o autor destaca em sua obra, ele enfatiza que o texto “não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa” (MARCUSCHI, 2009, p.24). Diante dessa colocação, é possível dizer que Marcuschi acredita que a LT, ao olhar para o texto, deve levar em consideração os estabilizadores tanto internos (estrutura linguística como um dos fatores para a produção, estabilidade e funcionamento do texto) como os externos (resultante de uma ocorrência de comunicação).

Sendo assim, o texto, para Marcuschi, seria definido sob o ponto de vista de um complexo mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. E dentro dessa perspectiva, apoiado em Beaugrande/Dressler (1981, p. 34-37), o autor finalmente afirma que:

o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. (MARCUSCHI, 2009, p. 25)

Em outras palavras, Marcuschi reitera que texto vai muito mais além daquilo que se chama de sequência de sentenças, envolvendo principalmente as situações em que ele é produzido, recebido e interpretado, confirmando justamente o que linguista Schmidt (1978) já defendia em sua teoria de texto.

Para Schmidt (1978), não se deve definir o que é texto só a partir de meios exclusivamente linguísticos como muitos estudiosos definiram, mas sim a partir de uma visão sociológica. Daí surge a hipótese de trabalho do autor: a textualidade, em que se observa exatamente essa dupla estrutura – linguístico e social.

Nesse sentido, Schmidt (1978, p.164) afirma categoricamente que “todo enunciado efetivado por parceiros da comunicação mediante uma língua-objeto (isto é, não metalinguístico) e com função comunicativa, necessariamente apresenta a característica da “textualidade””. Sendo, portanto, a textualidade vista como característica estrutural das atuações sociocomunicativas executadas pelos (entre os) parceiros da comunicação. Os textos, dentro dessa perspectiva, são encarados como realizações concretas da textualidade, com função sociocomunicativa.

É nesse teor que Val, em seu artigo *Repensando a Textualidade* (2000, p. 36) explica que o sentido de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se dá na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam. E é justamente aí que se percebe o texto dentro de uma dimensão pragmática, em que os parceiros da comunicação têm papéis importantes dentro de um jogo de atuação comunicativa, ou seja, a significação do texto não se dá apenas no que o locutor diz, mas sim nas ações que ele realiza ao dizê-lo, e o interlocutor, por sua vez, interpreta essas ações e chega a um sentido pleno do que foi dito.

Ao fazer uma trajetória da Linguística Textual, Koch (2017) mostra que a concepção de texto sempre foi a preocupação básica da LT. Porém, vale ressaltar que essa preocupação não é ou foi somente chegar a uma definição do que é um texto a partir de contextos socio-históricos, mas também propor modelos de como analisar, compreender e produzir um determinado texto dentro de qualquer perspectiva linguística.

A esse respeito, Val (2000), baseada nos estudos de Conte (1977), apresenta três momentos tipológicos (perspectivas teórico-metodológicas) no desenvolvimento da LT.

Val (2000, p. 34) postula que a primeira vertente, caracterizada pela análise “transfrástica”, centra-se nos componentes sintáticos do texto, relativos à sua coesão, em que se focalizam as relações entre os enunciados de uma sequência, interessando-se por questões como a correferenciação (anáfora); a correlação de tempos verbais; o uso de conectores Interfrasais; o emprego de artigos. Essa vertente surge a partir da constatação de que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelas teorias vigentes da época como o estruturalismo e a gramática gerativa, por ultrapassarem justamente o limite da frase simples e complexa.

Como explicar as escolhas de uma palavra ou expressão por outra? Como explicar a inversão da ordem dos sintagmas? A partir dessas indagações e de outras, é que se percebeu a necessidade da existência de regras sintáticas que extrapolassem a frase, que até então, era considerada a unidade mais alta, superior a sentença. Segundo enfatiza Val (2000), foi o interesse em explicar fenômenos do âmbito da frase que levou a Linguística a voltar-se para as relações entre os enunciados e acabar assumindo o texto como objeto de estudo.

Val (2000, p. 35) ainda enfatiza a contribuição dos estudos de Isenberg (1968) nessa primeira fase da LT, que, além de apontar questões sintáticas no âmbito da frase, também chama atenção para as possibilidades de relações semânticas entre enunciados não visíveis na estrutura superficial de uma frase, enfatizando a conexão de pressupostos cognitivos e culturais que envolve um enunciado.

A partir dessas observações feitas por Isenberg (1968), vai-se mudando o foco, da sequência de enunciados para o todo do texto; da sucessão de formas sintáticas para a integração de elementos semânticos.

Para a segunda vertente da LT, o texto é visto, fundamentalmente, como uma unidade lógico-semântica. Nesse sentido, o texto deixa de ser compreendido apenas como uma sequência de enunciados concatenados e passa a ser considerado como um todo de significação (constitutivo da coerência), resultantes de operações lógicas, semânticas que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem.

Foi nessa fase que o interesse dos teóricos da área se volta para a construção de gramáticas de texto, que tinham as seguintes tarefas básicas:

verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; diferenciar as várias espécies de texto. (KOCH, 2017, p.21)

A partir dessas tarefas, o falante de uma língua já estava apto a distinguir o que é texto e não texto, dando a ele (ao falante) certa competência para analisar e se fazer uma produção textual.

Ainda de acordo com Marcuschi (1999), as gramáticas textuais, pela primeira vez, propuseram o texto como o objeto central da Linguística e, assim, procuraram estabelecer um sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua. Esse sistema de regras habilitaria os usuários a identificar se uma dada sequência de frases constitui (ou não) um texto e se esse texto é bem formado.

Destacam-se dentro dessa perspectiva as gramáticas gerativas de Weinrich (1964, 1971, 1976), Petöfi (1973) e Van Dijk (1972); além destes, outros estudiosos da época também se propuseram criar modelos de geração de textos sob uma orientação semântica, como foi o caso de Dressler (1972), Viehweger (1976, 1977), entre outros.

Val (200, p. 36) apresenta o terceiro momento tipológico da LT, segundo Conte (1977). Nessa vertente, a tendência dominante é construir teorias do texto em que os aspectos pragmáticos assumem *status* privilegiado. Nesse teor, tal vertente tem como objetivo investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, considerando o contexto pragmático.

Aqui nessa fase, conforme assinala Koch (2017), os textos deixam de ser vistos como produtos acabados e passam a ser considerados como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. Para Schmidt (1978), teórico representativo dessa vertente, a textualidade inclui tanto o aspecto linguístico (sintático e semântico) quanto o aspecto social, e a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática.

Vale destacar, nessa terceira fase da LT, o modelo da geração de texto de Schmidt (1978, p. 180), que o concebe como processo de decisões seletivas, visto sob o ângulo da teoria de textos, fundamentado na concepção de linguagem como um jogo de atuação comunicativa. Sobre essa proposta, o autor declara:

A nossa proposta refere-se a um modelo de orientação, no sentido de uma hipótese de trabalho sobre os níveis e as etapas gerais onde se opera a geração de quaisquer textos. Pretendemos que, a partir deste modelo, mediante as especificações que se tornarem necessárias, possam ser deduzidos tantos os textos concretos existentes como os textos de aceitação possível. Trata-se, portanto, de um modelo heurístico para a produção de texto em si. (...) Todo modelo aqui proposto é concebido como uma sequência de decisões, numa hierarquia de níveis, onde o locutor, a partir dos repertórios de elementos e procedimentos disponíveis, precede à seleção ou se decide por elementos e procedimentos novos. (SCHMIDT, 1978, p.181-182)

Além dessas três fases mencionadas por Val (2000), ao tratar do percurso teórico-metodológico da LT, Koch (2017) apresenta uma nova fase, chamada de Cognitivista, que começou a se desenvolver a partir da década de 1980.

Nessa fase, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais. Conforme Beaugrand & Dressler (1981), citado por Koch (2017, p.34), “o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”.

É na virada cognitivista, conforme assinala Koch (2017, p.34), que coube a LT

desenvolver modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros de comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos

Surgem, então, os modelos baseados no processamento textual defendidos por Heinemann & Viehweger (1991), citado por Koch (2017). De acordo com esses autores, o processamento textual acontece em quatro sistemas de conhecimento: o linguístico (saber gramatical e lexical), o enciclopédico (saber armazenado na

memória de cada indivíduo), o interacional (saber sobre as ações verbais, inter-ação através da linguagem) e o referente (saber contextualizado).

O texto ainda ganha mais uma definição dentro de uma nova dimensão chamada *sociocognitiva-interacionista*, em que se afirma que os processos cognitivos estão inter-relacionados com outras atividades que acontecem fora da mente. Nesse caso, Koch (2017, p.44) diz que “o texto passa ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por eles são construídos.”

Nessa perspectiva, tem-se hoje modelos de geração de textos pautados numa concepção interacional (dialógica) da língua, onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais. Diante dessa nova realidade, surgem vários princípios de construção textual, uns centrados no texto, outros, no usuário.

Em se tratando do conceito de textualidade, Val (2000, p.38-41) destaca sete princípios constitutivos da textualidade, a partir dos estudos de Beaugrand & Dressler (1981), que definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual. São eles:

- a) **Princípios centrados no texto - a coesão** (a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam), **a coerência** (o modo como os componentes linguísticos são acessíveis e relevantes);
- b) **Princípios centrados no usuário – a intencionalidade** (diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas), **a aceitabilidade** (a concordância do parceiro em entrar num jogo de atuação comunicativa), **a informatividade** (expectativas e conhecimentos dos usuários – grau de novidade e previsibilidade), **a situacionalidade** (fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa), **a intertextualidade** (fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos).

Além desses princípios mencionados acima, Azeredo (2000, p.38) destaca também outros três que controlam a comunicação textual: a eficiência, a eficácia e adequação. Esses três princípios, que estão intimamente correlacionados com os sete padrões da textualidade, são responsáveis por de viabilizar o monitoramento do processo comunicativo pelos participantes. Vale lembrar que o autor nos chama

atenção para o fato de se pensar a textualidade como modo de processamento e não como um conjunto de propriedades inerentes ao texto como produto.

Koch (2017, p. 45-54), além dos princípios centrados nos usuários, propostos por Beaugrand & Dressler (1981), apresenta outros princípios de alta relevância para a construção textual de sentido, são eles: fatores de contextualização, sugeridos por Marcuschi (1983); consistência e relevância, apresentados por Giora (1985); focalização, acrescentado por Koch & Travaglia (1989) e o conhecimento partilhado entre os interlocutores, evidenciado por Koch (2017).

Como se pode ver, a LT oferece hoje uma gama de padrões da textualidade que o professor de Língua Portuguesa pode tomar como posse nas suas aulas, possibilitando aos alunos tornarem-se construtores de sentidos possíveis a partir de um determinado texto e produtores de textos significativos.

Dentre os princípios centrados nos usuários, destacar-se-á, a partir de agora, o princípio da intertextualidade como um recurso que pode ser utilizado no espaço da sala de aula na constituição do texto não só no processo de sua compreensão de textos, mas também de sua produção.

Faz-se necessário, então, antes de tratá-lo especificamente como um princípio constitutivo do texto, fazer uma reflexão de como se deu origem ao termo intertextualidade.

2.1.2 Sobre o surgimento do conceito de intertextualidade

Ao se falar sobre intertextualidade podem vir à mente as ideias de Bakhtin, pois ele foi o primeiro a observar, ao fazer considerações sobre o discurso literário, que um discurso é resultado de outros discursos, que toda palavra que parece ser nossa é reação a palavras de outro(s). Surge daí a concepção de dialogismo e interdiscursividade, o que se confirmam nesta passagem da obra bakhtiniana:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discursos e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma

orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p.379)

Como se pode ver no fragmento acima, Bakhtin fazia referência ao fenômeno do dialogismo e da interdiscursividade quando ele diz que as palavras dele não eram dele, mas sim de outros, que foram assimiladas no decorrer de sua vida, perpassando pela aquisição da linguagem até a assimilação das riquezas da cultura humana, pois, segundo ele, isso seria um processo primário e natural da consciência e da vida humana. Logo, fica nítida nessa fala de Bakhtin a ideia de que o que se escreve ou o que se fala nasce da interação com a palavra do outro. E essa concepção de que um discurso está atravessado por outros discursos está relacionada, entende-se, com a noção de intertextualidade por conceber-se que um texto é lugar de confluência de vários textos que podem convergir ou divergir, que os textos são espaços para criação de novos textos.

Porém, sobre o termo intertextualidade há que se discutir um problema levantado por Fiorin (2006, p. 161) concernente ao aparecimento desse termo, porque, segundo ele, se for levado em conta apenas o significante da palavra (o texto visto como produto), não faria sentido o termo estar na obra de Bakhtin. E o que se percebe é que o termo aparece apenas em algumas traduções da obra bakhtiniana, como na tradução brasileira e francesa, mas ao se recorrer à tradução espanhola, por exemplo, não pode se afirmar isso. Daí, então, a preocupação de Fiorin, no seu artigo, em verificar se realmente o termo e o significado de *intertextualidade* podem ser atribuídos a Bakhtin.

Acrescente-se que o termo *intertextualidade* surge em 1967 a partir dos trabalhos de Júlia Kristeva voltados para as teorias bakhtinianas. Ela (Kristeva) observa na obra de Bakhtin uma relação entre diálogo e texto, em que um está atrelado a outro, pois isso fica bem evidenciado no dizer de Bakhtin, ressaltado pela semioticista: “O discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)” (1967, p.84). Mais uma vez aqui interdiscursividade parece confluir com intertextualidade.

A respeito de como se realiza a intertextualidade, Fiorin (2006) esclarece que esta pode ser vista como procedimento real de constituição do texto, mas isso só acontece se se vê o texto como uma prática significativa, em que desconstrói e reconstrói a língua. Assim, o texto não possui um sentido acabado, ou seja, está em constante mudança e recebe novos significados de acordo com o sujeito que o lê, já que este, para estabelecer ditas relações, deverá “acrescentar-lhe” seu próprio conhecimento de mundo. Pode-se dizer, então, que textos são resultados de atividades linguísticas, repletos de pistas que expressam conhecimentos acumulados tanto do autor como do leitor.

Nesse sentido, Kristeva e Barthes, preocupados com o conceito tradicional do texto que vinha sendo disseminado (o texto como o tecido das palavras utilizadas na obra e organizadas de maneira a impor um sentido estável e tanto quanto possível único), procuraram dar uma nova definição de acordo com a realidade que surgira a partir da prática textual, e observa-se que o conceito dado por eles já faz menção a prática intertextual, como se pode ver no conceito de Barthes (1994, p. 1680), citando Kristeva, o texto é um “aparelho translinguístico que redistribui a ordem da língua colocando em relação uma palavra comunicativa, que visa à informação direta, com diferentes enunciados anteriores ou sincrônicos”.

Barthes ainda atribui a Kristeva a elaboração dos principais conceitos teóricos implicados nessa noção de texto: práticas significantes, produtividade, significância, fenotexto e genotexto e intertextualidade. Nesse sentido, Barthes (1994) afirma que “Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (p.1683), sendo a intertextualidade, então, a maneira real de construção do texto.

Na tentativa de esclarecer essa discussão, outra questão levantada por Fiorin (2006) é a do interdiscurso em Bakhtin, que aparece sob o nome de dialogismo, que pode ser visto como um modo de funcionamento real da linguagem (princípio constitutivo) e ainda como uma forma particular de composição do discurso (quando as diferentes vozes são incorporadas no interior do discurso). Dentro desse contexto, é importante salientar outra questão, presa à relação dialógica, o enunciado (que é, na verdade, o interdiscurso), pois como afirma Bakhtin:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto de ecos e lembrança de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 1970, p.316)

Nota-se a preocupação do autor russo em deixar claro o contexto em que é produzido o enunciado, sempre evidenciando para a esfera da comunicação verbal real dentro de uma relação dialógica, uma vez que cada esfera de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. O que mais chama atenção nessa fala de Bakhtin é justamente esse entrelaçar dos enunciados, onde um corresponde a outro cheio de ecos e lembranças de outros enunciados, e isso faz lembrar a noção de intertextualidade dentro dos textos.

Isso fica bem evidente quando Bakhtin (2003, p. 371) afirma que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último.” Sendo assim, tudo o que se fala ou se escreve está sempre relacionado ou se relacionará com uma outra fala ou uma outra escrita, e é isso que caracteriza a dinâmica da intertextualidade.

Em outro momento, Bakhtin enfatiza uma diferença primordial entre o texto e o enunciado, afirmando que um texto ora pode ser um enunciado ora pode não ser. Nesse sentido, o autor afirma que são “dois elementos que determinam o texto como enunciado: sua ideia (a intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p. 308) e ainda diz que “fora dessa relação (a relação dialógica), o enunciado não tem realidade (a não ser como *texto*)” (Idem, p. 329) e isso fica evidente quando ele esclarece que a Linguística opera com o texto, mas não com a obra, pois Bakhtin acredita que:

[...] as relações puramente linguísticas (isto é, o objeto da linguística) são relações do signo com o signo e com os signos no âmbito do sistema de uma língua ou de um texto (isto é, as relações sistêmicas ou lineares entre os signos). A relação dos enunciados com a realidade concreta, com o sujeito falante real e com os outros enunciados, relações que pela primeira vez tornam os enunciados verdadeiros, ou falsos, belo, etc., nunca podem tornar-se objeto da Linguística. Signos particulares, sistemas da língua ou

o texto (enquanto unidade de signos) às vezes não podem ser verdadeiros, nem falsos, nem belos. (BAKHTIN, 2003, p.330)

A partir dessa diferença, enfatizada por Bakhtin, entre texto (relacionado à esfera de uso da língua) e enunciado (relacionado à esfera da comunicação real), Fiorin (2006) também se posiciona a respeito dessas duas realidades e, de modo esclarecedor, conclui que:

o texto é uma realidade imediata, dotada de uma materialidade, que advém do fato de ser um “conjunto de signos”. O enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação. O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si. (FIORIN, 2006, p.180)

Nota-se, tanto na fala de Bakhtin quanto na de Fiorin, ao diferenciarem texto e enunciado, a presença de dois conceitos-chaves do dialogismo, são eles: a intertextualidade (relação entre textos – em que a relação dialógica é manifestada e materializada linguisticamente) e a interdiscursividade (relação entre enunciados – em que a relação dialógica se dá de forma abstrata, presentes no discurso).

2.1.3 Interdiscursividade e Intertextualidade

Segundo Fiorin (2006, p. 181), existe uma distinção entre esses dois termos, e essa distinção vai depender das relações dialógicas estabelecidas, que podem ser efetuadas tanto no enunciado quanto no processo textual (o texto).

Fiorin (2006) chama qualquer relação dialógica de interdiscursiva, desde que seja uma relação de sentido entre os discursos, sendo ele negado ou afirmado em outros enunciados. Em outras palavras, interdiscursividade é a relação entre enunciados, os quais são compostos por vozes sociais que o enunciam. Logo, o que pode ser observado é que tal conceito é definido como uma relação entre discursos.

Segundo Vicente (2016, p. 1), em seu artigo *Dicas de Língua Portuguesa: Intertextualidade e interdiscursividade*, afirma que nos textos em que pode ocorrer a interdiscursividade, “os diálogos existentes são intencionais, não estão marcados no texto, como metalinguagem, estão no discurso, de forma abstrata, mas ao mesmo

tempo muito clara”. Em seguida, o autor do artigo exemplifica essa afirmação dele ao se reportar ao livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Ele afirma que na obra há uma interdiscursividade com o outro discurso, o jurídico, pois o que se vê no romance é uma tentativa de Bentinho convencer o leitor que fora traído por Capitu e para isso, utilizou-se da argumentação, já que ele era doutor, advogado.

Já para Fiorin (2006, p. 51), o termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva “é materializada em textos, sendo possível identificá-la por meio de citações, paródias, paráfrases”. Nesse caso, um texto é criado a partir de outro pré-existente, estabelecendo-se, dessa forma, a relação dialógica entre eles. Logo, o que pode ser notado é que tal conceito é definido como uma relação entre textos que se conversam entre si, por meio de um aspecto em comum, visivelmente perceptível.

Então, nesse caso, para Fiorin, (2006) só ocorre a intertextualidade quando as relações dialógicas podem ser materializadas em textos, e isso pressupõe que a intertextualidade (relação entre textos) implica sempre uma interdiscursividade (relação entre enunciados), mas que o contrário é falso. Por exemplo, pode-se ver, confrontando-se dois textos, que é nítida a presença concreta do texto original no outro, por meio da citação direta de um trecho, e, às vezes, essa citação é utilizada para proferir o mesmo discurso (enquanto produção de sentido), ou não, construído no texto original. Mas há caso em que há dois textos em que é possível somente identificar o discurso (sentido) proferido neles, sem que haja uma identificação intertextual (enquanto materialização).

Dessa forma, pode-se dizer que os textos são essencialmente dialógicos, partindo do pressuposto de que nenhum texto faz parte de uma produção 100% original. E de acordo com Vicente (2016, p.2), “os textos podem se conectar conforme o discurso implícito ou explícito presente, facilitando ou não a compreensão do leitor e tanto a intertextualidade quanto a interdiscursividade são relações dialógicas e existem”.

Segundo Silva (2015, p. 29), quando se faz uso do recurso intertextual, “o interlocutor também estará se referindo ao discurso que o texto evocado se reporta. Essa diferença estabelecida ajudará na compreensão dos mecanismos da intertextualidade apontado pela Linguística Textual”.

2.1.4 Concepção de intertextualidade

Para se entender melhor o que é intertextualidade, apresento abaixo algumas definições (re)formuladas por alguns estudiosos que se dedicam à abordagem desse princípio de textualidade.

Segundo Koch e Elias (2006, p. 75), a intertextualidade é um dos grandes temas a que se tem dedicado a LT e é por essa razão que há diversos estudos e pesquisas voltados ao tratamento do assunto, pois ainda se considera um tema bastante novo e pouco inexplorado como prática em sala de aula.

Soares (2005), em seu artigo denominado *Canções de MPB: explicitando o conceito de intertextualidade*, discute e apresenta alguns conceitos de intertextualidade a partir de vários teóricos que foram claros e objetivos em suas definições, entre eles, Kristeva (1967) (*apud* Charaudeau e Mangueneau, 2004), Barthes (*idem*), Genette (1982), Sant'Anna (1985), Maingueneau (1997), Fávero e Koch (2002), e Debove (*apud* Amaral, 2004).

O primeiro conceito apresentado por Soares (2005) é o da crítica literária francesa Júlia Kristeva (1967), que, baseado nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia, introduz a noção de intertextualidade para o estudo da literatura, evidenciando que todo texto se constrói como mosaico de citações, ou seja, o texto é absorção e transformação de outro texto.

E é nessa concepção que o segundo conceito é apresentado, em que Barthes (1994) já vê o texto como intertexto que é, segundo ele, um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente recuperável, de citações inconscientes e automáticas, feitas sem aspas. Para Soares (2005), baseado nessa visão de Barthes, a intertextualidade pode ser vista como relações implícitas não marcadas no texto, e, pensando dessa forma, verifica-se que a intertextualidade extrapola os limites da literatura, estendendo-se à análise linguística do texto em geral, partindo da ideia de que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente.

Soares ainda realça que alguns estudiosos não aceitam que a intertextualidade seja compreendida como um fenômeno imanente, implícito no texto

e sim o contrário. E para mostrar essa contra argumentação, Soares cita a fala de Laurent Jenny (s/d) (*Apud* Salvidar, 2004):

“... a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”.

Um terceiro conceito apontado por Soares (2005) em seu artigo é o do Maingueneau (1997), que distingue duas noções básicas (intertexto e intertextualidade) na relação do discurso com seu outro. Para ele, o intertexto compreende o conjunto de fragmentos que o texto cita efetivamente, enquanto a intertextualidade diz respeito aos tipos de relações intertextuais definidas como legítimas que uma formação discursiva mantém com as outras, e dependendo dessas relações é que se tem uma intertextualidade interna (discursos do mesmo campo) e externa (discursos com outros campos).

Soares ainda cita Sant’Anna (1885), que diz ser a intertextualidade apenas semelhanças, que ocorre quando um texto faz referência a outros textos como exemplo. Nesse dizer, percebe-se que o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa, sendo assim, o leitor/produtor escreve e conclui um texto tendo como base um outro.

Segundo J. Rey-Debove (s/d) (*apud* Amaral, 2004), citado no artigo *Canções de MPB: explicitando o conceito de intertextualidade*, há três modos básicos de intertextualidade, os quais podem estar relacionados aos diferentes modos do discurso. São eles: Intertextualidade direta (citação nominal de um texto anterior, atrelado ao discurso direto), Intertextualidade indireta (o leitor deve valer-se de um conhecimento que abranja outros textos produzidos e considerados de caráter universal) e o Interdiscurso (remissão a situações fragmentárias, em que há necessidade de recorrência ao conhecimento enciclopédico).

Genette (1987), citado por Soares (2005), propôs a expressão transtextualidade por revelar os níveis de relações internas de um texto consigo próprio e com outros textos, conferindo assim um valor mais restrito à intertextualidade. Sua tipologia das relações transtextuais distingue: a intertextualidade (citação, plágio, alusão), a paratextualidade (relação entre texto e seu paratexto, que é o que cerca o corpo principal do texto), a metatextualidade (comentário crítico implícito ou explícito de um texto, a respeito do outro texto),

arquitextualidade (designação de um texto como parte de um gênero) e a hipertextualidade (paródia).

Marchini (s/d), em seu artigo *Intertextualidade: o Limite*, diz ser a intertextualidade uma corporação de um ou mais textos literários por outro texto que os absorve, integra, inclui, anexa, dando um novo sentido. Nota-se, nesse conceito, a preocupação de Marchini em realçar a intertextualidade para o lado da literatura, uma vez que esses estudos se voltaram, a priori, para o âmbito literário, como já se viu anteriormente.

Para entender melhor a palavra intertextualidade, conforme Nery (s/d), é necessário pensar em sua estrutura. O prefixo *inter*, de origem latina, se refere à noção de relação (entre). Logo, intertextualidade é a propriedade de textos se relacionarem.

Para as autoras Abaurre e Pontara (1999, p.79) a intertextualidade é “uma relação que se estabelece entre dois textos, quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo à forma e ao conteúdo.”

Já Koch e Elias (2006, p.75) afirmam que, para conceituar o que é intertextualidade, é preciso primeiramente responder a duas perguntas: Quantas vezes, no processo de escrita, constituímos um texto recorrendo a outro(s) texto(s)? E quantas vezes, no processo de leitura de um texto, necessário se faz, para a produção de sentido, o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) – ou do modo de constituí-los?

As autoras afirmam que a intertextualidade pode ser percebida facilmente no texto, e isso acontece quando o autor recorre a outros textos de maneira explícita, revelando a fonte ou dando pistas. Nesse caso, Koch e Elias (p.78) enfatizam que identificar a presença de outro(s) texto(s) em produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura e que, para esse processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância. Afirmam ainda que

a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará os ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o “deslocamento”

de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 78 e 79)

Nesse dizer das autoras, fica evidente a noção de intertextualidade e interdiscursividade que Bakhtin já revelara anteriormente, confirmando que cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados, e isso é o que se vê em muitas produções textuais existentes no meio da sociedade.

Koch e Elias (p.81) fazem questão de enfatizar a necessidade do (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou do modo de constituí-los no processo de leitura e produção de sentido, e há de se concordar com elas, porque se não houver essa interação com o texto-fonte, com certeza isso dificultará no processo de compreensão e, além dessa condição, necessário se faz também considerar que a “retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos”, assim declaram as autoras (p.84).

E é nesse sentido, que as autoras chegam a seguinte conclusão sobre o que é intertextualidade. Segundo elas (Koch e Elias), a **intertextualidade**, em **stricto sensu**, 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. E ainda enfatizam que a **intertextualidade**

é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH, ELIAS, 2006, p.86)

Percebe-se, nesse contexto, que a intertextualidade é considerada como um elemento importante para a compreensão do processo em que se dá a escrita e a leitura, e que tanto a produção quanto recepção de um texto perpassam pelas experiências vivenciadas a partir de outros textos. Em uma obra anterior, Koch (2002) conceitua também a intertextualidade no seu sentido amplo, esclarecendo que ela é

condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva. É nesse sentido que afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção). (KOCH, 2002, p.47)

Em outras palavras, Koch afirma que a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesmo da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Deduz-se, então, que toda leitura que se faz é necessariamente intertextual, pois quando se lê são feitas associações a outras leituras. Um mesmo texto lido em épocas distintas torna-se outro, pois nesse intervalo de tempo o repertório de leitura já se alterou.

Como é possível verificar, por meio das discussões acima na tentativa de conceituar intertextualidade, não há consenso entre os teóricos que se dedicam a esse estudo. Conforme Fiorin (2006, p. 191), é difícil delimitar diferenças entre os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade e, por este motivo, o autor propõe que a “intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário, é inerente à constituição do discurso”. Considera, assim, que a intertextualidade pressupõe um processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir ou para transformar o sentido incorporado. Já a interdiscursividade refere-se ao processo de incorporação de percursos temáticos e/ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro. Este último é inerente a qualquer discurso, sendo constitutivo deste.

Então, conceituar o termo intertextualidade requer um entendimento de todo processo operacional que ela envolve, constituindo, assim, um princípio básico de construção de linguagem voltado ao processo de construção do “eu” que não independe, mas complementa, em diálogos constantes com os outros “eus” e com o meio social.

E diante disso, finalmente, destaca-se a fala de Fiorin a respeito do que é intertextualidade:

Qualquer referência ao outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes linguísticas, lugares comuns, etc. O conceito foi sendo usado de maneira muito frouxa, ao longo do tempo. É hora, entretanto, de voltar à obra de Bakhtin... (FIORIN, 2006, p.165)

Na verdade, essa definição dada por Fiorin parece ser mais uma crítica do que um conceito a respeito do que se pensa sobre o fenômeno da intertextualidade, uma vez que, para ele, os vários conceitos discutidos até aqui estão longe daquilo

que foi proposto por Bakhtin. Percebe-se, claramente, nessa fala do autor, uma preocupação a respeito de se definir tal fenômeno e ele alerta que para se compreender exatamente o que é intertextualidade, precisa-se voltar aos estudos de Bakhtin, pois o conceito de dialogismo bakhtiniano atravessa toda essa reflexão.

E para finalizar essa discussão sobre o conceito de intertextualidade, Antunes (2017) propõe que tal conceito, apesar de toda sua complexidade, tem se desenvolvido e ganhado, cada vez mais uma definição satisfatória, pois admitir, hoje, a intertextualidade entrelaçada ao 'dialogismo' proposto pela linguística de base funcionalista e interacional, segundo Antunes (2017, p. 118), "é uma prova de que os conceitos vão se retomando historicamente, se afirmando, se refazendo, se ampliando."

E dentro dessa perspectiva de conceituar a intertextualidade, a autora afirma que ela é

uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade dos discursos humanos. (ANTUNES, 2017, p. 117)

Nesse dizer da autora, fica evidente que todo e qualquer discurso (por mais novo que seja) resulta da vinculação de outros discursos prévios que estão presentes na memória discursiva da comunidade, incorporando nele outras experiências, dando novos significados, novos sentidos, em qualquer espaço, em qualquer tempo, garantindo a continuidade dos discursos humanos de geração em geração.

Nesse sentido, percebe-se a presença do dialogismo atravessando os discursos já existentes e os que ainda estão por vir. E é dentro desse contexto que a Linguística Textual incorporou o dialogismo, conforme proposto em Bakhtin, reconhecendo que um texto (enunciado) sempre está em diálogo com outros textos.

Para confirmar isso, Antunes (2017: p.118) faz quatro afirmações categóricas a respeito da presença do dialogismo nos discursos:

- (a) nenhum texto parte de um ponto zero; nenhum é, portanto, o começo absoluto de um 'dizer';
- (b) todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma; logo, todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando,

confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressos;

(c) essa incorporação de um texto prévio em outro pode assumir a forma de citação, ou de simples alusão, em dependência dos propósitos de quem está com a palavra;

(d) a intertextualidade, é assim, constitutiva de qualquer texto; constitutiva da linguagem humana.

Fica claro, aqui, que não há como negar a presença dos diálogos entre os discursos, toda comunicação humana é, de alguma forma, dialógica. Isso quer dizer que ninguém diz a primeira palavra sobre qualquer coisa, como afirma Antunes (2017: p. 118-119), “Cada discurso é apenas uma fração de um grande discurso, cuja autoria declarada podemos ou não conhecer”.

Nesse teor, pode-se afirmar então que todo texto é um intertexto, por nele está presente alguns resquícios de outros textos antecedentes, seja na forma, no tipo, no gênero, nas ideias.

Vale lembrar que a intertextualidade pode ser definida a partir de duas grandes categorias: 1 – abordada nos termos de um diálogo: a intertextualidade no seu sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de todo e qualquer discurso; 2 – atestada pela presença de um intertexto: a intertextualidade no seu sentido restrito (*stricto sensu*).

Apresentado, então, os vários conceitos de intertextualidade, tratar-se-á, a seguir, especificamente, do modo pelo qual ela pode se constituir e constituir textos, a partir de uma definição *stricto sensu* de tal fenômeno.

2.1.5 A Intertextualidade e suas tipificações

Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 17) esclarecem que a intertextualidade *stricto sensu* “ocorre quando, em um texto, está inserido um outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. Em outras palavras, quando um texto está vinculado a outros já existentes, no sentido de que o que foi dito nele retoma o já dito em outros textos, estabelecendo algum tipo de relação, seja para concordar, seja para refutar, trata-se especificamente da intertextualidade no seu sentido *stricto sensu*.

Nessa perspectiva, as autoras apontam diversos tipos de ocorrências de intertextualidade, cada qual com características próprias: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita; e ainda no meio termo entre a intertextualidade *lato sensu* e a *stricto sensu*, estão a intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica (que serão abordadas como subitem desta seção).

2.1.5.1 Intertextualidade temática

A intertextualidade temática, segundo os estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), se dá quando dois ou mais textos partilham de temas comuns, mesmo que sejam tratados de formas ou versões diferentes. É o que acontece, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento; entre um livro e um filme; entre as canções de um mesmo compositor ou compositores diferentes; as novas versões de um filme, e assim por diante.

2.1.5.2 Intertextualidade estilística

Na visão das autoras supracitadas acima, ocorre o processo da intertextualidade estilística quando se reproduz, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas, com objetivos variados, levando em consideração, é claro, o contexto em que se é/foi reproduzido tal estilo. Isso ocorre, por exemplo, em textos que se reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

2.1.5.3 Intertextualidade explícita

Segundo Koch e Elias (2006, p.87),

a ***intertextualidade explícita*** ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

Esse tipo de intertextualidade, pode-se dizer que é a mais fácil de ser reconhecida no texto, justamente por fazer nele a menção à fonte do intertexto,

inclusive, com citações diretas do texto-base. Quando aquilo que é dito no texto é atribuído a outro enunciador ou a outros generalizados (“como diz o povo...”, “segundo os antigos”), trata-se, então de intertextualidade explícita. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e em textos argumentativos, quando se emprega o recurso da autoridade, além de estar presente também em diversos anúncios de publicidade.

Percebe-se o uso corrente dessa prática principalmente na mídia, onde sempre o intertexto é utilizado como forma de questionamento ou de recorrência, aproveitando apenas a estrutura ou o conteúdo para enfatizar o que se quer repassar.

É importante observar que para a produção de sentido, além da verificação do fenômeno, o leitor deve considerar a importância e a função da escolha realizada pelo o autor, ou seja, deve-se sempre questionar o porquê e para que o autor citou a fonte. Esse questionamento ajudará a chegar a uma compreensão constituída através da intertextualidade.

Outro caso em que ocorre a intertextualidade explícita, citados por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), é em situações de interação face a face, quando o parceiro retoma aquilo que foi dito pelo outro, com o objetivo de encadear sobre o que foi dito ou contraditá-lo, ou mesmo para demonstrar atenção ou interesse na interação, como é mostrado nos dois exemplos abaixo.

- (1) – Mãe, o dia ensolarado!
 – O dia ensolarado? Então podemos fazer o piquenique que tínhamos combinado.
- (2) – Você não entende nada desse assunto.
 – Não entendo nada desse assunto! Por acaso está me chamando de burro?

2.1.5.4 Intertextualidade implícita

Citar a fonte num texto é uma opção do autor, porém ele pode optar por não fazer isso, produzindo assim um texto em que a intertextualidade seja constituída de modo implícito. Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p.92) afirmam que “**intertextualidade implícita** ocorre sem citação da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias”.

Nesse sentido, Koch, Bentes e Cavalcante (2012: p.31) declaram que a intertextualidade implícita ocorre

quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, 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”.

Nesse tipo de intertextualidade, é importante frisar que o interlocutor deve estar sempre atento e que precisa verificar as pistas implícitas no discurso do autor, buscando compreender os objetivos do produtor do texto em inseri-lo, pois se o leitor não tiver atento a isso, com certeza não chegará a uma construção de sentido que a intertextualidade proporciona, principalmente quando for um caso de subversão. Geralmente quando um autor não menciona a fonte do intertexto, ele pressupõe que o leitor já detenha determinado conhecimento. Portanto, segundo Koch e Elias (2006, p.93), para a produção de sentido, “o leitor deve estabelecer o “diálogo” proposto entre os textos e a razão da recorrência implícita a outro(s) texto(s)”.

Daí a importância da reativação do texto-base tanto no processo da captação quanto no da subversão, conceitos defendidos por Grésillon e Maingueneau (1984).

- a) **Captação:** Nos casos de captação, como nas paráfrases, por exemplo, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância. Quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual. A reativação do texto-fonte, nesse caso, só ajudará o leitor a construir sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto.
- b) **Subversão:** Já nos casos de subversão, a descoberta do intertexto é de fundamental importância para a construção de sentidos, caso o leitor não consiga aproximar tal texto com o texto-fonte, a compreensão do texto atual estará seriamente prejudicada. Nesses casos, incluem-se enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/negação.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012: p.36) assinalam que o reconhecimento dos textos-fonte, como textos literários, jornalísticos, publicitários, políticos, bordões de programas humorísticos e outros, pode não ser garantido pelo leitor, o que empobreceria a leitura ou praticamente impossibilitaria a construção de sentidos próximos àqueles previstos na proposta de sentido do locutor.

Ainda nessa concepção de intertextualidade implícita há que se discutir um fenômeno muito comum que acontece na publicidade, no humor, na canção popular, bem como na literatura, é o que Grésillon e Maingueneau (1984) denominam **détournement**, efetuado por meio de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre o enunciado-fonte.

Segundo Grésillon e Maingueneau (1984), “o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence aos estoques dos provérbios desconhecidos”.

Esse recurso é utilizado pelo produtor do texto para manipular sobre o texto alheio, provocando certos efeitos de sentido, seja para argumentar a partir dele (captação), seja para ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações (subversão), cabendo ao leitor descobrir e compreender o propósito constituído.

2.1.5.5 Intertextualidade intergenérica

Koch, Bentes e Cavalcante esclarecem que há intertextualidade intergenérica quando no lugar próprio de determinada prática social ou cena comunicativa (como chamou Maingueneau, 2001) se apresenta(m) gêneros pertencentes a outras molduras comunicativas com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentidos, ou seja, há casos que determinado gênero exerce a função de outro, o que revela “a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enormes capacidade de adaptação ou ausência de rigidez” (MARCUSCHI, *apud* KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2012, p. 64).

Nessa perspectiva, o produtor do texto espera que os seus ouvintes/leitores tenham um conhecimento prévio a respeito dos gêneros em questão, a fim de que a construção de sentidos possa ser alcançada com sucesso.

As autoras destacam que é muito comum, por exemplo, o uso de fábulas, contos infantis, cartas etc. em colunas opinativas de jornais.

2.1.5.6 Intertextualidade tipológica

A intertextualidade tipológica consiste no reconhecimento de um conjunto de características comuns entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc., seja em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, seja de outros elementos dêiticos, que particulariza determinada tipologia.

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), citado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012: p. 76), é pela comparação dos textos com que os falantes mantêm contato e pela recorrente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos, o que, para Van Dijk (1983), citado também pelas referidas autoras, chama de *superestruturas* que vão lhes permitir construir e reconhecer as sequências dos diversos tipos, sendo as mais comuns:

- a narrativa (apresenta uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorrem algum tipo de modificação de um estado das coisas);
- a descritiva (caracteriza-se pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço);
- a injuntiva (apresenta prescrição de comportamentos ou ações sequencialmente ordenados, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente);
- a expositiva (tem-se a análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica);
- argumentativa no *stricto sensu* (apresenta uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumento).

Esse tipo de intertextualidade, talvez, seja a mais praticada nas salas de aula quando, por exemplo, alguns professores escolhem trabalhar em um bimestre um tipo de gênero textual, em que culmina numa produção textual baseada nas sequências trabalhadas durante tal período. A Olimpíada de Língua Portuguesa, que

ocorre em dois em dois anos em todo território brasileiro, é um exemplo bem marcante de intertextualidade tipológica.

Para encerrar esse item sobre intertextualidade *stricto sensu*, vale destacar as falas de Koch e Elias (2006: p.95) a respeito da intertextualidade implícita, em que afirmam

que o autor, ao produzir seu texto recorrendo implicitamente a outro(s) texto(s), espera que o leitor não só identifique o texto-origem como também – e principalmente – perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformação de “velhos” textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos.

Sendo assim, ao estabelecer uma relação de intertextualidade, o autor provoca uma interação entre o sentido dos dois textos, o que permite, por sua vez, a construção de um terceiro sentido para o texto desencadeador da intertextualidade. Daí se cumpre a função dela na construção de um texto. E por isso a importância de se discutir, no próximo tópico, a produção intertextual, focalizando o aluno como produtor de textos.

2.2 As práticas da leitura e produção de textos na sala de aula

Antes de se discutir a intertextualidade como uma estratégia que deve ser desenvolvida na sala de aula em prol da formação de leitores e escritores proficientes, é importante que se façam algumas reflexões, em linhas gerais, sobre como a leitura e a produção de textos estão sendo encaradas dentro dos espaços escolares.

Infelizmente, as práticas da leitura e produção textual ainda, hoje, em muitas escolas por esse Brasil afora, estão atreladas às velhas fórmulas do ler e do escrever. Isso significa dizer que os exercícios de leitura ainda privilegiam o nível de decodificação do texto, bem como a abordagem de questões sobre o léxico e a gramática; e a produção de texto continua sendo confundida com redação escolar, cumprindo vários objetivos, menos o da linguagem em uso.

Como se sabe, ler e escrever precisa ser prioridade da escola, pois um cidadão que não desenvolve tais habilidades, conseqüentemente é excluído do meio social e é tachado na escola como “aquele que não sabe nada”. Embora, o desenvolvimento da leitura e da escrita deva ser preocupação maior dos

professores, não se superou ainda a prática de realizar a leitura de maneira mecanizada, vazia, descontextualizada, na qual se entende que ler é simplesmente decodificar os sinais gráficos e escrever é reproduzir modelos dentro das normas padrão da língua portuguesa (LP). A esse respeito, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011: p.482) afirmam que

a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/ produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é imposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e escrita.

Desse modo, existem práticas de leitura e produção de textos abrigadas por uma concepção de linguagem que privilegia sua função como expressão lógica das ideias e por outra concepção que a destaca como meio de codificação/decodificação de mensagens. Sabe-se, no entanto, que ler e escrever implica muito mais do que desenvolver o pensamento lógico (o que justifica o domínio de padrões gramaticais) e do que processar informações, na medida em que se entende que compreender e produzir textos são atividades humanas que envolvem não só dimensões psicológicas, mas também sociais, culturais, e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. A abordagem sobre as concepções de linguagem e seus reflexos no ensino da língua terá espaço na próxima subseção.

2.2.1 A leitura na escola

Para entender melhor e explicar por que ainda persiste uma prática de leitura mecanizada dentro das salas de aula (apesar de se conhecer outras práticas em que o sujeito faz parte de uma interação dialógica e é produtor de sentidos), faz-se necessário recorrer, nesse momento, ao trabalho dos autores Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), no qual se discutem as concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Os referidos autores realizam uma reflexão teórica acerca das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas.

Sabe-se que a linguagem é percebida de maneira diferente a cada momento social e histórico e foi a partir dessa percepção e dessa dinamicidade da linguagem que Bakhtin/Volochinov (1992), citado por Fuza, Ohuschi e Menegassi,

consideraram os paradigmas existentes em cada momento ideológico e demarcaram como *Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica da linguagem*.

No Brasil, com o objetivo de aproximar tais concepções com a realidade brasileira de ensino de línguas, Geraldi (1984), citado pelos referidos autores, renomeou tais concepções, a saber: *Linguagem como expressão de pensamento, Linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação*.

A partir dessas concepções de linguagem é possível identificar as práticas de leituras que são desenvolvidas nas aulas de LP e, talvez, justificar a presença delas na ação pedagógica dos professores.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento não leva em consideração os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. O que vale é o produto, ou seja, o texto como resultado de uma criação linguística individual, interna. Diante disso, não cabe ao ouvinte ou ao leitor questioná-lo, mas sim exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações. Nessa perspectiva, como afirmam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 483), a prática da leitura é usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade.

Como consequência, surgem aquelas práticas em que se coloca o aluno para ler porque acreditam que a leitura proporcionará a ele a arte do bem falar e, conseqüentemente, bem escrever.

Na concepção da linguagem como um instrumento de comunicação, a língua é concebida como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor, e os que seguem essa concepção limitam-se ao estudo do funcionamento interno da língua, sem levar em consideração o contexto social em que o falante está inserido. Nesse caso, o processo da decodificação é o mais importante, em que a valorização do trabalho com as estruturas linguísticas prevê o desenvolvimento da expressão oral e escrita.

Sendo assim, nessa concepção, a leitura é concebida como um processo de decodificação, que, conforme ressalta Kato (1986), citada por Fuza, Ohuschi e

Menegassi (2011, p. 487), “significa passar do código escrito para o código oral”. Nessa perspectiva, acredita-se que o leitor chegará ao conteúdo do texto lido por meio da decodificação de letra por letra, palavra por palavra.

Nesse contexto da linguagem como instrumento de comunicação, os autores Menegassi e Ângelo (2005), apontam várias práticas de leitura que são disseminadas nas salas de aula: tem-se a prática da leitura em voz alta (sob o pretexto de se obter a arte da oratória); tem-se a prática da leitura gramatical (sob o pretexto de identificar, extrair estruturas gramaticais); tem-se a prática da leitura como uma avaliação (sob o pretexto de mensurar o processo da decifração e se o aluno entendeu o texto); tem-se, ainda, a prática da leitura como atividade de decodificação (sob o pretexto de verificar se os alunos conseguem responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto somente ao olhar na superfície linguística).

Percebe-se, nessas práticas de leitura um processo mecânico, em que o aluno lê sem um engajamento cognitivo e afetivo, lê apenas porque o professor mandou, sem procurar entender e construir sentido para aquilo que leu.

Na concepção da linguagem como interação, os sujeitos são vistos como agentes sociais que interagem, dialogam entre si, havendo trocas de experiências e conhecimentos. Nessa concepção, há uma interferência do social para o individual, dessa maneira a expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social, mas sim as situações ou ideias do meio social são fatores determinantes para que tal enunciado seja produzido.

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 490), nessa concepção,

a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Nota-se, portanto, que nessa concepção, a língua é considerada em sua situação de uso, ou seja, nas variadas situações de interlocução que permitem os falantes interagir com o meio social, levando-os a agir, atuar uns sobre os outros e sobre o mundo.

Quanto à prática de leitura, nessa concepção de linguagem, segundo Menegassi e Angelo (2005, p. 28), o ato de ler perpassa por dois processos: o perceptivo (as informações contidas no texto) e o cognitivo (as informações que o leitor traz para o texto). A combinação desses dois processos resulta na interação entre o leitor e o texto. Isso implica dizer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas, sim, encontra-se nessa interação leitor-texto-autor.

É dentro dessa perspectiva que se tem a leitura como produção de sentidos que se dá por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. De fato, nessa concepção,

ao ler, o sujeito-leitor constrói um “outro’ texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto que se apresenta no discurso efetivado no material linguístico lido. (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p.32)

Infelizmente, apesar de se ter essa visão da leitura enquanto produção de sentidos, em que o diálogo entre leitor-texto-autor deve acontecer, o que se vê em muitas escolas é a permanência de uma prática de leitura voltada para o processo de decodificação, em que o texto é visto como um produto pronto e acabado, que ao invés de formar uma geração de leitores competentes, forma uma geração de leitores frustrados que veem a leitura como algo tedioso.

A respeito disso, Fernandes (2003, p.27-28), em seu artigo *Refletindo sobre a prática da aula de português*, traz à tona a realidade que se encontram as atividades de ensino da leitura nas escolas. Entre elas, destacam-se:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto;
- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futura “cobranças” (...);
- uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos pontuais do texto (...), deixando de lado os elementos de fatos relevantes para sua compreensão global (...);

- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (...);
- enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”, (...).

Diante desse quadro que se encontra o ensino da leitura dentro das escolas, é necessário que se faça um trabalho com a leitura dentro de uma prática pedagógica que contribua realmente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, tornando-os capazes de compreender, interagir e agir sobre a realidade que os cerca. Caso contrário, ter-se-á uma geração de alunos frustrados, com enormes dificuldades de leitura e conseqüentemente, sentindo-se incapazes “de tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta” (FERNANDES, 2003, p.20).

2.2.2 A escrita na escola – redação escolar vs produção textual

Não muito diferente da prática da leitura mecanizada que ainda é disseminada dentro das escolas, a prática da escrita também tem se tornado algo nada animador, pois o que se vê é um trabalho com uma escrita distanciada do aluno, sem função social, totalmente descontextualizada, em que o aluno só diz a palavra por dizer, formando uma geração de escritores que não sabem interagir com as palavras e o mundo. Daí, então, talvez, os motivos que levam tantos discentes a não gostarem de produzir textos.

Dentro desse contexto, Fernandes (2003) destaca várias atividades desenvolvidas com o trabalho da escrita que, infelizmente, são muito comuns na sala de aula, o que caracteriza o momento de produção textual simplesmente como a conhecida redação escolar. No que se refere a essas atividades realizadas nas escolas em torno da escrita, Fernandes (2003, p.25-27), pôde constatar:

- um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia;
- a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm que dizer. (...);

- a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto;
- a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua, (...);
- a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que diga” e o “como se faz”.

Como se pode perceber, essas atividades, destacadas pelo autor, que ainda preponderam nas salas de aula, só reforçam um ensino com uma linguagem vazia, com uma linguagem que não diz nada. Desse modo, ter-se-á uma geração de alunos que também não conseguem expressar-se diante de uma folha em branco e acabam não dizendo nada, fruto de uma prática da redação escolar que todos os dias sufoca o ensino de uma produção textual verdadeiramente significativa.

Sobre o ensino da produção textual escrita em língua materna, Menegassi (2010, p. 75) aponta várias concepções de escrita pela qual tal ensino já passou ao longo da história da educação brasileira. Tais concepções estão atreladas às concepções de linguagem e de ensino vigentes em cada período histórico. São elas:

- **Escrita como foco na língua** (são apresentados ao aluno muitas regras gramaticais e vários exercícios como forma de internalizar os modelos para que mais adiante ele escreva um texto dentro da norma padrão escrita);
- **Escrita como dom/inspiração** (a produção textual escrita nasce de um título ou de uma frase que expõe um tema ao aluno sem antes dialogar com outras informações para sustentar o que for enunciado, o aluno produz apenas a partir das informações internalizadas sobre o assunto);
- **Escrita como consequência** (a escrita é uma consequência de um trabalho realizado na sala ou extraclasse, de maneira homogeneizada);
- **Escrita como trabalho** (é considerada um processo contínuo de ensino aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever a partir de uma interação estabelecida com a situação de produção textual).

Segundo o autor, as duas primeiras concepções de escrita são marcas da concepção de linguagem como expressão de pensamento, em que o domínio de regras gramaticais é a base para se obter um texto escrito. Daí o texto do aluno

surge para ser corrigido, avaliado, apontar erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe ou quando não, é exigida uma escrita do aluno somente para ocupar um espaço de tempo ou manter a disciplina na sala de aula.

Já a terceira concepção de escrita é fruto da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que se prega que é somente pela aquisição de estruturas linguísticas que um indivíduo se torna apto a desenvolver um texto escrito.

A última concepção de escrita, apontada por Menegassi, está vinculada à concepção de linguagem como interação, a qual se estabelece um diálogo entre o aluno, o professor e o próprio texto em construção.

Diante dessa breve elucidação a respeito das concepções de escrita, pode-se dizer que há alguns professores de Língua Portuguesa ainda presos a um ensino de escrita pautado numa descaracterização do aluno como sujeito que simplesmente devolve ao professor a palavra que foi dita pela escola, sem levar em consideração a linguagem que o falante traz e muito menos sua concepção de mundo.

Geraldi (1997: p. 135) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem por dois motivos: pela inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas que ocupam, na sua maioria, os bancos escolares e pelo fato de que é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade, possibilitando a compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico que abrange toda a complexidade vinculada entre o sintático, o semântico e o pragmático, que, nas palavras de Antunes (2017, p.32), seria “a vinculação entre as combinações de distintas unidades, os sentidos daí decorrentes, os saberes implicados e os efeitos derivados das diferentes condições de uso”.

Geraldi (idem, p. 136) postula que é na produção de discursos que o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo, vinculado a uma certa formação discursiva de que faz parte, e que as diferentes articulações (entre o que foi dito e o que está se dizendo) são também responsáveis pela produção de novos sentidos que somam aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente.

É nesse contexto que Geraldini (1997, p. 136) chega a estabelecer uma distinção entre produção de textos e redação. Segundo ele, nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

Para elucidar as características que definem esses dois conceitos, é transcrito, logo abaixo, um quadro sinótico – extraído integralmente da obra de Menegássi (2010, p.87) – que apresenta e resume as diferenças entre redação e produção textual.

Quadro 01 – Diferença entre Redação e Produção de Texto

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - São textos produzidos para a escola. - Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente. - Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem. - A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever, assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias. - A escrita é artificial. - O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever. - O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais. - O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita. - O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino aprendizagem da língua escrita. - Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor. - A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam. - A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor. - Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual. - As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno. - As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual. - O sentido para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores. - Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.

Fonte: Menegassi (2010, p. 87)

A realidade da prática de leitura e escrita desassociada do contexto dos alunos, como foi vislumbrada nas duas subseções acima, pode ser um dos fatores

preponderantes que levam os estudantes a terem aversão a essas duas práticas sociais que são importantes para o pleno desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e interacionais.

Nesse sentido, é importante frisar que a proposta didática que será apresentada, neste trabalho, levará em consideração a experiência de uma prática de leitura e escrita dentro de uma perspectiva da linguagem como interação, em que valoriza o aluno como sujeito que interage, articula e age sobre o seu mundo.

2.3 A Intertextualidade como objeto de atividades em sala de aula

Nesta subseção, será discutida a intertextualidade como um instrumento a ser desenvolvido dentro da sala de aula, destacando a grande importância dela para uma compreensão mais apurada a respeito dos dois processos mais significativos na vida do estudante: a leitura e a escrita. A partir desse pressuposto, acredita-se que trabalhar, conscientemente, a intertextualidade como objeto de atividades junto aos alunos, pode contribuir para formação de bons leitores e escritores na sociedade, além disso, pode proporcionar aos alunos uma prática de leitura e produção textual menos enfadonha.

2.3.1 A produção intertextual

Quando se fala, aqui, em produção intertextual, refere-se à prática desta em sala de aula, sendo o aluno o principal sujeito agente desse processo comunicativo. Nesse sentido, é preciso entender “a intertextualidade como uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita”, conforme Bazerman (2007, p. 92).

Fazer com que os alunos compreendam isso e percebam que os textos que leem no seu cotidiano são escritos baseados em outros, levá-los-á a se sentirem também capazes de produzir bons textos a partir de outros, resignificando-os.

É baseado nessa concepção de que a intertextualidade é uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita, é que Bazerman (2007) escreveu o artigo *Intertextualidades: Volosinov, Bakhtin, Teoria Literária e Estudos de Letramento*, com a finalidade de restabelecer uma definição e uma compreensão de

intertextualidade que correspondam às necessidades dos educadores, pesquisadores e estudiosos do letramento, uma vez que o termo intertextualidade foi introduzido por meio dos estudos literários, tendo sido definido e elaborado de modo a focar questões de maior interesse aos estudos de literatura, em vez de questões que interessam mais aos estudos de retórica e de escrita.

De acordo com Bazerman (2007, p. 92), “os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos”. Pautado nessa ideia, o autor acredita que sempre se escreve em resposta a uma escrita precedente e quem a escreve sempre busca recursos que também são precedentes de outros autores; isso quer dizer que ao se escrever, utiliza-se conhecimento e experiências de textos anteriores para construir os sentidos do novo texto. Assim, Bazerman (2007) destaca a importância da intertextualidade no processo comunicativo no que tange não só à produção textual, mas também à receptividade escritor/leitor, pois segundo ele,

Compreender como usamos a intertextualidade enquanto escritores e leitores pode levar ao aperfeiçoamento da nossa prática enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Nossa escrita pode ser mais confiante se percebermos o campo intertextual em que estamos pisando. Podemos nos tornar mais hábeis e precisos não só invocando os textos os quais queiramos que sejam vistos como um contexto relevante pelo nosso leitor, mas também excluindo aqueles intertextos que poderiam distrair os leitores da visão que desejamos apresentar. Enquanto leitores, podemos notar com mais exatidão aqueles intertextos que o escritor está invocando, além de como e com que propósitos isso ocorre; e mais, enquanto leitores, também podemos decidir se queremos trazer outros textos que o escritor não tenha considerado relevantes para dar suporte ao tema tratado. (BAZERMAN, p.92/93)

Percebe-se, nesse dizer de Bazerman, a dinamicidade que a intertextualidade proporciona tanto para a escrita quanto para a leitura. Nesse caso, além de possibilitar ao escritor a prática de invocar, criar, produzir novas escritas a partir de outras já existentes, a intertextualidade possibilita também ao leitor a prática de relacionar, compreender e interpretar com mais exatidão os textos, fazendo inferências e escolhas a partir do seu contexto social. E é nessa dinâmica provocada por essa prática que o autor (Bazerman) evidencia em seus estudos um entendimento mais abrangente e fundamental acerca da intertextualidade, correspondendo às necessidades dos educadores, pesquisadores e estudiosos do letramento, ou seja, o autor faz um uso analítico preciso dessa noção nos estudos de retórica, de escrita e de letramento.

Nessa perspectiva, Bazerman traz à tona os estudos voltados para a linguagem desenvolvidos por Volosinov e Vygotsky. Segundo Bazerman (2007, p. 95), o trabalho de Volosinov levanta questões fundamentais sobre a natureza de toda linguagem e não prejulga que nenhum conjunto de relações linguisticamente mediadas seja mais valioso que qualquer outro. Sendo assim, todo enunciado é responsivo a enunciados anteriores que se dá através dos sistemas ou mecanismos linguísticos de citação direta e indireta e esses mecanismos encaixam a linguagem na interação social e nas relações sociais.

Ainda com relação à linguagem, Bazerman ressalta os estudos sobre a fala interior desenvolvida por Vygotsky, estudioso que inicia sua investigação observando o modo como a linguagem medeia a consciência e transforma reflexos, tornando assim disponível para a consciência e para o pensamento uma forma de transmissão cultural da experiência histórica da humanidade. Nessa concepção, continua Bazerman, Vygotsky estava nos mostrando como nossos próprios pensamentos e ações podem ser compreendidos como profundamente intertextuais, uma vez que “a nossa consciência e nosso comportamento são constituídos em relação aos enunciados que nos rodeiam e aos quais respondemos na interação” (BAZEMAN, 2007, p. 97).

Foi a partir dessas observações feitas por Bazerman e pela sua prática em sala de aula que ele percebeu o quanto a compreensão refletida do panorama intertextual fornece ao escritor importantes ferramentas retóricas estratégicas que pode auxiliá-lo em sua escrita e ao mesmo tempo auxiliar o leitor a interpretar, avaliar e utilizar mais efetivamente um texto. Nesse sentido, é que Bazerman chega à conclusão de que

a consciência intertextual amplia a agência dos indivíduos ao implantar atividades de letramento em um contexto mais rico, ampliando também a sua habilidade de se movimentar dentro desse contexto e auxiliando-os a organizar partes do contexto para seus próprios propósitos. Desenvolvemos os nossos atos de fala escritos numa paisagem composta por intertextos, estruturas emergentes de textos que condicionam à situação para ações futuras. (BAZEMAN, 2007, p.106)

Nesse dizer do autor, fica explícito a importância de se trabalhar a consciência intertextual com os estudantes, uma vez que isso desenvolverá neles habilidades importantes que os farão se movimentar entre um contexto e outro, tornando-os competentes em escrever textos (atos de fala) a partir de outros

existentes, moldando-os de acordo com a situação e a intenção comunicativa dos estudantes, e esses mesmos textos escritos por eles provocarão, numa relação interlocutória futura, outros possíveis sentidos.

E é dentro dessa perspectiva que Bazerman (2007, p. 106) afirma que “cada texto que escrevemos é um ato de fala, e o sucesso desse texto reside nas consequências daquilo que vem em seguida, no modo como o texto cria uma baliza de algo realizado que precisa ser levado em conta em enunciados futuros”.

E para ajudar estudantes e outros escritores a desenvolver um quadro mais completo dos campos intertextuais para sua escrita, Bazerman (idem, p. 107) chama a atenção para uma série de dimensões de intertextualidade que podem ser trabalhadas, até mesmo em sala de aula, como objetos de atividades que, além de ampliar a consciência intertextual dos alunos, contribuirá positivamente numa produção de texto mais segura.

A primeira dimensão é como um texto explicita e integralmente se refere ao material de outros textos, incorporando-o. A segunda dimensão é a forma que a referência toma, desde a citação extensiva direta com a referência sendo mencionada. A terceira dimensão é o quão distante o texto alcança textos remotos. A quarta dimensão é como o material intertextual é transformado em sua re-representação e como o ponto de vista, a avaliação ou a síntese do novo autor situa o material intertextual em um novo contexto, modificando assim seu sentido. A quinta dimensão é como o material intertextual é usado retoricamente como novo argumento.

Essas cinco primeiras dimensões, conforme Bazerman, dizem respeito ao modo como o intertexto está organizado no novo texto. O autor ainda aponta mais três dimensões que subjazem no novo texto: a primeira dimensão é a sequência de textos que levou à situação retórica corrente, constituindo-a. A segunda dimensão é o gênero de qualquer texto ou de um texto em construção que advém de uma história de textos anteriores os quais estabelecem parâmetros e expectativas. A terceira dimensão é o conjunto completo de documentos relevantes que podem ser trazidos para dar apoio ou para serem usados como uma fonte para o documento corrente.

Assim, quanto mais amplamente os alunos utilizarem a intertextualidade mais escolhas terão para compreenderem e produzirem textos. Daí a importância de se trabalhar essa estratégia na sala de aula como um recurso que influencie os estudantes a adquirirem uma boa competência leitora e que contribua para as futuras produções textuais deles.

E para finalizar, Bazerman (2007, p. 103) ressalta que o estudo da intertextualidade “não é apenas uma questão ligada a que outros textos você refere, e sim como você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”.

2.3.2 A prática da intertextualidade na sala de aula

Praticar a intertextualidade na sala de aula não é uma atividade simplista que requer apenas que o aluno faça comparações entre um texto e outro ou que se utilize de um dizer que já foi dito e dizê-lo por dizer num determinado contexto de produção.

A respeito disso, vale a pena trazer à tona o que Antunes (2017, p. 120) propõe a respeito dessa estratégia comunicativa nas salas de aula, afirmando que, quando se traz partes de um texto para outro, isso constitui um processo que, normalmente, envolve quatro operações significativas, destacadas logo abaixo, que exigem mais do que a simples reutilização de um texto anterior em um novo texto. São elas:

- (a) **recapitular** – trazer a memória o texto do outro;
- (b) **remontar** – buscar outra visão para o ponto em questão;
- (c) **reenquadrar** – adequar essa outra visão ao novo quadro ou ao novo contexto;
- (d) **conformar** – fazer o texto em elaboração ajustar-se aos modelos socialmente reconhecidos.

Nesse sentido, Antunes (2017), categoricamente, declara que a prática da intertextualidade pode e deve ser explorada em sala de aula; pode e deve ser objeto de atividades, das mais simples às mais complexas. Inclusive a autora sugere que até mesmo o tópico “intertextualidade” deve ser falado, nomeado, elucidado,

aclarado em sala de aula e que o professor pode até mesmo discutir algumas questões com os alunos, como:

- (a) o que é intertextualidade;
- (b) em que consiste;
- (c) como se manifesta;
- (d) que funções tem;
- (e) que efeitos produz;
- (f) o que implica, em termos de um repertório de conhecimentos armazenados na memória; etc.

Nesse dizer de Antunes, fica nítido que a prática da intertextualidade na sala de aula deve acontecer de forma consciente e clara, a fim de que os alunos possam usufruir desse recurso tão importante para o desenvolvimento de suas habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Explorar os conceitos de intertextualidade com os alunos; levá-los a analisar textos em que pudessem observar os seus diferentes tipos, levá-los a identificarem o texto-fonte do fragmento intertextual; são algumas sugestões, apontadas por Antunes, que podem ser colocadas em prática ao se trabalhar o recurso da intertextualidade. E o mais importante de tudo isso seria levar os estudantes a refletir a respeito de que ninguém cita a palavra do outro simplesmente por citar, que sempre há um propósito na operação de recorrer à palavra do outro. E esse propósito, como afirma o autor, é que vai validar a estratégia da citação da palavra do outro, ou mesmo da simples alusão a ela (p.121).

Portanto,

Recorrer à intertextualidade, na perspectiva, assim, de reforçar a propriedade do que dizemos – lançando mão do que os outros já disseram – constitui um recurso muito significativo, que poderia estar entre os pontos a serem aprendidos e praticados na escola, na oportunidade de ‘produção de texto’. É bom advertir, contudo, que não basta trazer para os nossos textos fragmentos de textos de outros autores. [...] convém que esses fragmentos sejam incorporados ao nosso ‘dizer’, pela nossa adesão ou pela nossa recusa a eles, e que guardem nítida relação com os tópicos e os propósitos em desenvolvimento. A bem da ‘autoria’, ponto do que não se pode abrir mão. (ANTUNES, 2017: p.128)

Percebe-se, então, o quanto é importante desenvolver essa estratégia na sala de aula, pois é um recurso que mergulha os estudantes no mundo da linguagem; é um dispositivo que os ajudará a produzir sentidos a partir de um texto; é um

instrumento que os conduzirá aos segredos de uma produção textual mais eficiente, em que se reforçará a propriedade do que se diz ao lançar mão da palavra do outro, incorporando-a no seu dizer, dando novos sentidos, ressignificando-a, ou ainda aproximando-se (concordando com a palavra do outro) ou distanciando-se (refutando).

É nesse sentido que a prática da intertextualidade deve ser trabalhada na sala de aula e deve ser vista como um recurso influenciador para a formação de leitores e escritores competentes. E é também dentro desse contexto que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental já aponta **a relação entre os textos** como uma das dimensões que se inter-relacionam à prática de uso e reflexão tanto no **Eixo Leitura** como no **Eixo Produção de Texto**.

No tocante ao Eixo Leitura, o documento da BNCC revela que tal eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação e, por sua vez, o Eixo Produção de Texto, compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, como se pode ver nos recortes abaixo extraído do documento da BNCC:

Quadro 2 - EIXO LEITURA

Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
--	--

Fonte: (BRASIL, 2018, p.73)

Quadro 3 – EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS

Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
--	--

Fonte: (BRASIL, 2018, p.75)

Como se pode perceber, o tratamento à relação de textos já é contemplado na BNCC de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental em que requer do aluno habilidades para estabelecer e analisar as relações de intertextualidade seja nas práticas leitoras, seja nas práticas de produção de textos, reforçando, assim, a ideia de que a prática desse recurso como estratégia utilizada na sala de aula para que o aluno chegue à proficiência leitora e se torne um produtor de textos proficiente, de fato, é um instrumento de muita significância, que deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

2.4 A intertextualidade e suas implicações nas transposições didáticas

O fenômeno da intertextualidade, hoje, tem ganhado certo espaço em diversos ramos da ciência social, justamente por compreender que ela (a intertextualidade) é um mecanismo cognitivo, textual e discursivo, importante para a construção das relações interacionais, principalmente no campo da produção e análise de textos e discursos, pois acredita-se que quanto “mais elaborado e preciso for o uso do intertexto, mais domínio da língua/linguagem o sujeito demonstra” (SILVA, 2015, p.9).

E é nesse sentido, que tal fenômeno já se tornou centro de atenção e estudos previstos tanto nos documentos dos PCN quanto nos documentos BNCC de Língua Portuguesa. E isso já tem refletido, ainda de forma tímida e inconsciente, em algumas realidades de sala de aula, levando os professores a trabalhar os eixos de leitura e produção de texto voltados para esse princípio constitutivo da textualidade.

Uma das habilidades linguísticas (ou descritores da língua portuguesa) cobrada dos alunos da Educação Básica de todo o território brasileiro, por meio da Prova Brasil/SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), está relacionada intrinsecamente ao aspecto da intertextualidade, e isso, querendo ou não, tem forçado o professor da língua materna a fazer uma transposição didática evidenciando o trabalho com a intertextualidade. E para ajudar o professor a atingir tal objetivo no aluno, já é possível também vislumbrar um trabalho com a intertextualidade em alguns livros didáticos.

2.4.1 A intertextualidade na Prova Brasil/SAEB

A Prova Brasil/SAEB é uma avaliação que busca analisar o sistema de ensino público do país. Os resultados obtidos por essa prova, posteriormente, servirão como subsídio para se calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essa avaliação é aplicada em alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 alunos por série.

Ela foi criada a partir das propostas curriculares de alguns estados e municípios e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mede os conhecimentos dos alunos em Português (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). Sua prioridade é evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- a.** contribuir para o avanço da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b.** buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Essa avaliação iniciou-se em 2005 a fim de complementar o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), contudo, só foi em 2007 que ela começou a ser aplicada e uma das características dessa avaliação é que ela é realizada a cada dois anos sob o comando do Ministério da Educação (MEC). A partir de então, a Prova Brasil passou a ser realizada juntamente com o SAEB, direcionada também a alunos do 3º ano do Ensino Médio, e uma se tornou complemento da outra, para que os estudantes não precisem fazer duas provas.

Sabe-se a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, deve apresentar uma matriz de referência que norteie todo o processo de avaliação, inclusive informar aos interessados o que será, de fato, avaliado. Nesse sentido, essa Matriz de Referência construída para esses fins, torna-se o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e as habilidades esperadas dos alunos.

E é dentro desse contexto que surgem os descritores. A Matriz de Referência de 2011, elaborada pela equipe do MEC, conceitua o descritor como “uma

associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011, p.18). Nesse sentido, os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para a seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Vale salientar que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB é composta por seis tópicos e, dentre eles, especificamente, está um que se refere ao fenômeno da intertextualidade: Tópico III – Relação entre textos. Esse tópico é composto por dois descritores, chamados de Descritor 20 (D20) e Descritor 21 (D21), e cada um deles vem ressaltando a habilidade que o aluno deverá mostrar durante a realização da prova, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 4: Tópico III. Relação entre Textos

DESCRITORES	5º ANO EF	9º ANO EF/ 3ºEM
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	-	D21

Fonte: Brasil (2008, p. 22)

A presença desses descritores na Matriz Referencial de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB já aponta um caminho para uma mudança na atitude pedagógica do professor da disciplina de português, pois isso faz com que o docente procure realizar atividades com os seus alunos, na sala de aula, utilizando-se do recurso da intertextualidade, mesmo que seja, ainda, de forma inconsciente.

Desenvolver atividades, na sala de aula, que envolvam a relação entre textos são essenciais para que o aluno comece a refletir como os textos são dialógicos entre si, e essa reflexão pode levá-lo a compreender o processo que acontece no ato da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que o documento da Matriz de Referência, elaborado pela equipe do MEC, além de conter análise de questões de avaliações anteriores da Prova Brasil e do SAEB, apresenta também sugestões de estratégias de atividades que podem ser trabalhadas na sala de aula.

Para esse momento, destacar-se-ão apenas dois resultados referentes aos descritores que envolvem a relação entre textos, uma vez que o centro dessa pesquisa está focado no recurso da intertextualidade. Vale salientar que todas as informações abaixo concernentes à análise dos resultados foram retiradas integralmente do material disponibilizado pelo SAEB e Prova Brasil

A primeira amostra que será evidenciada é relacionada ao resultado do desempenho dos alunos do 5º ano no D15.

Descritor 15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido.

Figura 1 – Exemplo de Questão D15 (5ºano), o que corresponde ao D20 (9º ano)

Exemplo de item:

Convite 1

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

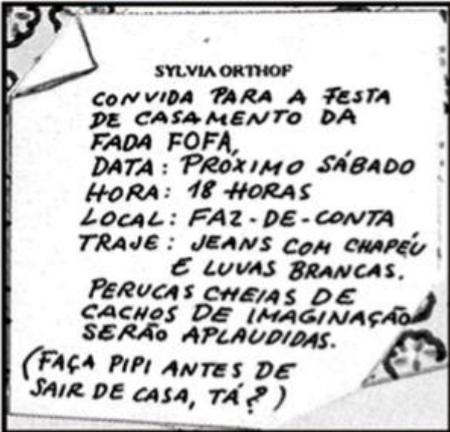
Local: Rua Vitória Maçola, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



Convite 2



SYLVIA ORTHOF
CONVIDA PARA A FESTA
DE CASAMENTO DA
FADA FOFA,
DATA: PROXIMO SÁBADO
HORA: 18 HORAS
LOCAL: FAZ-DE-CONTA
TRAJE: JEANS COM CHAPÉU
E LUVAS BRANCAS.
PERUCAS CHEIAS DE
CACHOS DE IMAGINAÇÃO
SERÃO APLAUDIDAS.
(FAÇA PIPI ANTES DE
SAIR DE CASA, TÁ?)

Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque

A) os dois pertencem ao mundo real.
 (B) os dois pertencem ao mundo imaginário.
 (C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.
 (D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
17%	18%	45%	17%

Fonte: Brasil (2008, p. 40)

O que o resultado do item indica?

Pelo resultado, observamos que menos da metade dos alunos (45%) acertaram o item. Para chegar à resposta correta, seria necessário identificar o gênero do texto e fazer uma transposição do mundo real para o imaginário e vice-versa. Percebe-se claramente a dificuldade que os leitores encontraram na leitura desses dois textos, provavelmente em relação ao entendimento da organização do segundo texto, ou à falta de familiaridade com o gênero textual.

Os demais alunos que se dispersaram quase que homoganeamente pelas alternativas “A”, “B” e “D”, provavelmente, ativeram-se apenas às informações do mundo real que se misturam nos dois textos.

Observamos que os alunos que escolheram a alternativa “A” entenderam os dois convites como pertencentes ao mundo real. Aqueles que optaram pela alternativa “B”, ao contrário, entenderam os convites como pertencentes ao mundo imaginário e os que optaram pela alternativa “D” não apreenderam o sentido dos convites e não fizeram nenhuma comparação entre ambos. Naturalmente que a comparação de textos vai exigir dos alunos conhecimento de mundo, ou seja, se eles não tiverem intimidade com o gênero textual “convite” e com sua função social, com certeza, terão dificuldades em fazer a comparação.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Uma estratégia interessante para o desenvolvimento dessa habilidade é proporcionar aos alunos a leitura de textos diversos relacionados a um mesmo tema e contendo diferentes ideias. Os textos podem ser retirados de jornais, revistas, Internet, livros, campanhas publicitárias, entre outros. Esse trabalho pode despertar neles a consciência de que há vários gêneros de textos, os quais, embora tratem de um mesmo tema, podem expressar sentidos diferenciados conforme a intenção do autor.

Outra estratégia é trabalhar com os alunos a produção textual abordando um mesmo tema. Com essa atividade, o professor pode explorar as diferentes formas de produção do tema trabalhado, despertando nos alunos atitudes críticas e reflexivas.

As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Por último, será também evidenciado o resultado do desempenho do aluno de 9º ano, na Prova Brasil, relacionado ao D21.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

Figura 2 – Exemplo de Questão D21

Exemplo de item:

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. *Veja*, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeira obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

(A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
 (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
 ➔ (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
 (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
9%	11%	71%	7%

O que o resultado do item indica?

Pelas informações sobre os percentuais de respostas, percebe-se que um percentual expressivo de alunos (71%) escolheu a alternativa correta “C” (reconhecer opiniões diferenciadas sobre um tema, em textos diferentes). O tema dos textos faz parte do universo comunicativo dos alunos e é bastante questionado pela mídia, o que pode ter concorrido para o bom desempenho desses alunos. Eles demonstram estar familiarizados com a comparação de textos que tratam de um mesmo assunto e que apresentam opiniões diferenciadas. São leitores capazes de ler criticamente e conseguem distinguir as diferentes opiniões sobre o tema.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

A nós, professores, incumbe oportunizar aos alunos o exercício de comparação de textos que abordem uma mesma temática. O desenvolvimento dessa habilidade ajuda o aluno a perceber-se como um ser autônomo, dotado da capacidade de se posicionar e transformar a realidade ao inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto e ao identificar referências intertextuais presentes no texto.

Diante disso, fica nítida que há uma necessidade de se trabalhar, como mais afincado, tanto no Ensino Fundamental I quanto no II, as relações entre textos. Explorar esse campo da intertextualidade com os estudantes desses níveis pode levá-los a desenvolver uma habilidade de compreensão textual mais eficaz e contribuir, de alguma forma, para as suas futuras produções de textos, fazendo-os entender, assim, o como acontece o processo da leitura e da escrita.

2.4.2 A intertextualidade em livros didáticos

Sabe-se que o livro didático é um instrumento significativo para a aprendizagem dos alunos, quando usado em sala de aula, e é também um instrumento fundamental para o professor, pois nele é construído um currículo a ser ensinado, determinando conteúdos e procedimentos metodológicos.

Geralmente, é por meio do livro didático que ocorrem as transposições didáticas ocasionadas pelas mudanças nas políticas públicas voltadas especificamente para o processo de aprendizagem nas escolas, levando, sempre,

em consideração o protagonista principal desse processo, o aluno. Por isso, que, hoje, tem-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é o resultado de diversas modificações propostas e ações para se estabelecer uma relação entre Estado, os atores sociais envolvidos na escola e o próprio livro didático brasileiro.

Uma das características do livro didático é atender às demandas estabelecidas pelos PCN (e agora pela BNCC) relacionadas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos, tornando-os competentes. É nesse contexto que entra o fator intertextualidade, que é percebida como um instrumento significativo para a formação de leitores e escritores proficientes e que atravessa os dois principais eixos do ensino da Língua Portuguesa: leitura e escrita. E é justamente por esse motivo que, hoje, ela possui um destaque nos PCN e na BNCC.

Percebe-se que a intertextualidade já se encontra presente na maioria dos livros didáticos de Português, ainda que a abordagem desse fenômeno, em alguns livros didáticos, seja de forma muito superficial. De fato, a abordagem da intertextualidade a cada dia ganha espaço nas grandes coleções, por entenderem que explorar tal fenômeno na sala de aula traz grandes vantagens para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Há de se destacar, nesse momento, uma dissertação de mestrado em que se faz um estudo sobre como a intertextualidade (à luz da Linguística Textual) é abordada em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental. O autor da dissertação, Silva (2015), após fazer uma análise precisa em dois livros didáticos *Vontade de Saber*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, e *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, conclui que os livros didáticos já apresentam um trabalho voltado para a intertextualidade, mas, ainda assim, precisam ser melhorados em alguns aspectos para que realmente se tenha uma aprendizagem mais significativa ao se abordar tal fenômeno.

Segundo Silva (2015, p. 117-118), os dois livros didáticos analisados “prendem-se muito ao trabalho com a intertextualidade explícita”, por ser ela, “a mais evidente e de fácil percepção no texto”. A segunda maior ocorrência foi a exploração da intertextualidade temática: o autor atribui isso “à escolha dos autores em

apresentar uma proposta de livro direcionada por temas a serem discutidos por unidade”.

A intertextualidade estilística também foi evidenciada nas obras, apresentando-se com um diferencial significativo. Segundo Silva, (2015, p. 118), a coleção *Português: Linguagem*, por exemplo, “apresentou uma maior variedade de uso desse tipo de intertexto, principalmente, quando das comparações entre gêneros textuais diferentes”. Contudo, destaca o autor, “a abordagem quase exclusivamente se prendeu às comparações genéricas”, deixando de lado outros aspectos mais significativos. (SILVA, 2015, p. 118)

Relacionado ao trabalho com a intertextualidade implícita, Silva ressalta que os livros analisados ainda “não apresentam um trabalho consistente, uma vez que esse tipo de intertextualidade é mais sutil e merece um conhecimento prévio mais acentuado para sua percepção” (SILVA, 2015, p. 119). Nesse sentido, o autor até faz uma sugestão para que o trabalho com esse tipo de intertextualidade seja mais eficaz dentro da sala de aula, pois ele acredita que é nessa abordagem intertextual que as formas mais sutis de interpretação e produção de textos são possíveis de acontecer.

Fazer uma transposição didática da intertextualidade, seja no livro didático, seja nas atividades elaboradas pelo próprio professor, requer

o entendimento de que o intertexto deve ser um trabalho voltado para as várias modalidades da língua. Perceber, também, que o intertexto é um fenômeno natural de todas as línguas e que é necessário aprimorar o trabalho com o intertexto nos vários eixos de ensino nas escolas: Leitura, Produção de Textos, Conhecimentos Linguísticos e, principalmente, Oralidade. (SILVA, 2015, p. 119)

Analisar a presença da intertextualidade em livros didáticos é um dos instrumentos da coleta de dados deste trabalho. Nesse sentido, a análise que será feita nos livros didáticos utilizados pela escola onde a pesquisa se desencadeará, estará baseada na experiência e estudos de Silva (2015), comentados nessa subseção.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção apresenta o desenvolvimento metodológico da pesquisa, quanto à sua natureza, aos passos seguidos para a sua realização, os quais mostram o contexto em que se deu a pesquisa (a cidade, a escola, os sujeitos envolvidos), as análises de dados obtidos (os instrumentos utilizados na coleta de dados) e as estratégias utilizadas para as propostas de atividades didáticas.

3.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho se deu a partir da inquietação a respeito do porquê de a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental II, em especial os alunos da turma de 9º (sujeitos desta pesquisa), ter dificuldades em ler, compreender, interpretar e principalmente em produzir textos dentro do ambiente escolar, uma vez que alguns desses estudantes parecem ter certa aversão quando solicitados a desenvolver atividades de leitura e escrita, e muitos deles deixam de realizar tais atividades alegando que não gostam de ler nem escrever textos. Esse problema motivou a se pensar em qual prática que poderia ser trabalhada na sala de aula junto aos estudantes que os levasse a refletir como acontece o processo da leitura enquanto construção de sentidos e o processo de produção textual enquanto (co)autores do que foi dito.

Trata-se de uma pesquisa realizada com o intuito de levar os estudantes das turmas de 9º ano da Escola Municipal de Educação Básica Piauí – localizada no município de Santana/AP – a praticar, conscientemente, leitura e produção de textos a partir da percepção dos intertextos entrelaçados nos dizeres existentes e naqueles que ainda estão por vir, uma vez que se observou que tal prática ainda não é utilizada como um recurso que favorece a formação de estudantes como leitores e produtores de texto proficientes.

Definido o objeto de estudo, pensou-se logo no tipo de pesquisa mais adequada para desenvolver o trabalho, apropriando-se da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011, p.20), pode ser definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo.

E foi por meio dessa definição que se desenvolveram os percursos metodológicos deste trabalho, pois, a partir da constatação de um problema recorrente em duas turmas de oitavo ano, da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Piauí, a qual passou a ser alvo de investigação/observação, pensou-se logo nas ações interventivas que poderiam confrontar o problema encontrado naquela turma, mas, para isso, contou-se com a ação conjunta dos participantes envolvidos para uma possível transformação daquela realidade em que se encontravam.

Thiollent (2011, p. 24) aponta dois tipos de objetivos da pesquisa-ação. O primeiro se refere ao objetivo prático, que contribui para o melhor equacionamento possível do problema como central na pesquisa, com levantamento de soluções alcançáveis e propostas de ações para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação. O segundo objetivo nos remete a obter informações, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações para poder agir sobre o problema evidenciado, construindo, assim, um saber mais científico e sistematizado e, posteriormente, compartilhar tais saberes não só com o grupo em que o pesquisador está inserido, mas expandi-lo a outros grupos e estudos. E segundo o autor, a relação existente entre esses dois objetivos é variável e que se deve haver um equilíbrio entre eles.

E foi nesse sentido que se desenvolveu uma pesquisa-ação na turma de oitavo ano na EMEB Piauí, na tentativa de encontrar soluções alcançáveis para o problema da leitura e escrita que os alunos daquelas turmas apresentavam naquele contexto, além de produzir conhecimento e expandi-lo para outros professores interessados que, talvez, enfrentem as mesmas situações vivenciadas nesta pesquisa.

Optou-se, também, para o presente estudo, a metodologia de uma pesquisa de natureza Quali-quantitativa, uma vez que foi feito um levantamento de dados objetivos, acrescido da interpretação do material coletado, e, ao mesmo tempo, foram feitas propostas de atividades didáticas que favorecessem aos sujeitos envolvidos uma reflexão no ato de ler e escrever dentro e fora da sala de aula.

Silverman (2009, p. 55) salienta que é possível fazer a combinação da pesquisa de natureza qualitativa e a quantitativa (quali-quant) a partir de um engajamento em um estudo qualitativo que utilize dados quantitativos para localizar os resultados em um contexto mais amplo. E é justamente dentro dessa perspectiva que foi realizado este trabalho, pois foram levados em consideração dados coletados, inicialmente, em apenas duas turmas, mas a experiência, e principalmente o resultado dela, deve ser possível de se aplicar em outros contextos de salas de aulas, contribuindo, assim, com o trabalho do professor nas aulas de LP no que diz respeito à prática de leitura e escrita no panorama escolar.

Definido o tipo e a natureza desta pesquisa, assim como o *lócus* e o perfil dos colaboradores, traçaram-se outros caminhos para que se chegasse à realização plena do trabalho: instrumento e coleta de dados, composição do *corpus* para a análise dos dados, a elaboração e a aplicação da proposta didática e, por último, a análise dos resultados alcançados durante e depois da efetivação da proposta.

Vale ressaltar que, no desenvolvimento da pesquisa, não é referida a identidade dos envolvidos no estudo, exceto a identidade da escola. Utiliza-se, portanto, uma identificação numérica para a autoria dos textos: aluno 1, aluno 2, aluno 3 etc.

3.2 Lócus da pesquisa

3.2.1 A cidade de Santana

A pesquisa foi realizada no município de Santana, localizado no estado do Amapá, na região Norte do país. Com uma população estimada, em 2017, em 115.471 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do estado, possuindo uma área de 1.541,224 km².

Santana é um município que fica bem ao lado da cidade de Macapá, capital do estado, e, devido ao crescimento geográfico, as duas cidades se entrelaçam, formando assim uma região metropolitana, conhecida como Região Metropolitana de Macapá. As duas totalizaram quase 600 mil habitantes em 2016.

3.2.2 A caracterização da escola

A Escola Municipal de Educação Básica Piauí, onde a pesquisa foi realizada, é uma instituição situada num bairro periférico da cidade de Santana-AP, denominado Igarapé da Fortaleza. Um bairro de misturas de povos citadinos e ribeirinhos, banhado pelo rio Amazonas e abençoado por um igarapé responsável por parte da economia daquele povo que vive naquela comunidade.

A referida escola funciona nos três turnos, sendo que oferta o Ensino Fundamental I (12 turmas) no período da manhã, Ensino fundamental II (12 turmas) à tarde, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite (6 turmas), tendo, no ano de 2019, 790 alunos matriculados regularmente.

A Escola Piauí é uma instituição de referência para a comunidade do Igarapé da Fortaleza, por atender as famílias de outras localidades interioranas e dos bairros vizinhos, como: Provedor I e II, Fazendinha, Vale Verde etc. Daí sua importância dentro da comunidade, uma vez que contribui para a formação de cidadãos comprometidos com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Atualmente, a Escola Piauí é composta por um quadro de funcionários (abaixo) que dentro das respectivas funções contribuem para a qualidade do ensino.

Quadro 05 – Quadro de Funcionários EMEB Piauí

Segmentos e funções	Quantidade
Diretora	01
Secretária Escolar	01
Pedagogos	03
Professores	72
Merendeira	03
Servente	06
Auxiliar de secretaria	02
Auxiliar de disciplina	05
Total	93

Fonte: Elaborado pelo próprio autor do trabalho.

Para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, a escola Piauí dispõe dos seguintes ambientes (quadro abaixo), que integrados contribuem para aprendizagem dos alunos.

Quadro 6 – Ambientes da EMEB Piauí

Dependência	Quantidade
Diretoria	01
Secretaria	01
Sala de professores	01
Sala de coordenação pedagógica	01
Sala de leitura	01
Biblioteca	01
Sala de aula	12
Sala de AEE	01
Sala do Mais Educação	01
Depósito de merenda	01
Depósito material limpeza	01
Refeitório	01
Quadra de esportes coberta	01
Cozinha	01
Sanitário dos funcionários	02
Sanitário dos alunos	02

Fonte: Elaborado pelo próprio autor da pesquisa.

A Escola Piauí apresenta uma infraestrutura precária com relação à acessibilidade espacial, pois é um prédio bastante antigo e ainda não passou por reformas nos moldes de uma escola inclusiva.

Para minimizar os problemas educacionais e ao mesmo tempo dinamizar as aulas, a escola Piauí apoia suas ações em projetos, que vêm sendo executados na atual administração, tendo como parâmetro os critérios de eficácia a que correspondem os objetivos de cada projeto.

Quadro 7 – Projetos da EMEB Piauí

Medida/projeto	Critério de Eficácia	Objetivo
Projeto: Educação Ambiental	Efetividade do processo ensino-aprendizagem	Conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação ambiental
Projeto: Musical “Sarau literário”	Efetividade do processo ensino-aprendizagem	Incentivar os alunos a melhorar sua aprendizagem por meio da música, estudos literários e artísticos.
Projeto: Semana da Criança	Efetividade do processo ensino-aprendizagem	Comemorar o dia da criança integrando as atividades artísticas e recreativas.
Projeto: Jogos Internos	Efetividade do processo ensino-aprendizagem	Motivar e envolver os alunos, incentivando-os à prática da Educação Física e de seus conteúdos como instrumento de inclusão social para contribuir na formação integral do estudante como ser social e participante estimulando sua criatividade por meio da valorização dos jogos.
Projeto: Práticas Restaurativas.	Efetividade do processo ensino aprendizagem	Oportunizar a comunidade escolar o exercício da cidadania, valorizando a afetividade, a solidariedade e o respeito à diversidade humana, propõe um olhar humanizado e corresponsável entre os envolvidos em conflitos.

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Percebe-se que tais projetos, especificados no quadro acima, estão voltados mais para questões de conscientização, valorização e envolvimento da comunidade escolar, contribuindo indiretamente para a efetividade do processo ensino-aprendizagem, pois a escola acredita que tais ações refletem numa aprendizagem mais significativa para o aluno, principalmente quando o próprio aluno se torna protagonista dessas ações.

Atualmente, a referida escola está sem um projeto voltado especificamente para as práticas de leitura e escrita para os alunos, principalmente, do Fundamental II. Tanto a sala de leitura quanto o espaço da biblioteca estão inativos por falta de funcionários, e isso acaba tirando uma oportunidade dos estudantes interagirem com esses ambientes que são muito importantes (quando bem utilizados) também na formação de novos e bons leitores. O que é desenvolvido, ainda na escola, é um projeto do Governo Federal, denominado Leitura Deleite – um projeto que incentiva o prazer da leitura nas séries iniciais.

Vale destacar, por último, que escola Piauí, em 2017, teve o melhor desempenho do 9º ano do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no município, alcançando a nota 4.4. A unidade saltou nove décimos em relação à última avaliação (2015), e ultrapassou em um décimo a meta projetada para a escola alcançar 4

anos depois, em 2021. A direção da Escola Municipal de Educação Básica Piauí atribui esse resultado aos projetos desenvolvidos no espaço escolar, destacando, principalmente, a ampliação do diálogo, fruto do Projeto Práticas Restaurativas.

3.3 Sujeitos colaboradores da pesquisa

A clientela atendida na escola Piauí, na sua maioria, é oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo, não podendo, portanto, dispor de recursos materiais que possibilitem a melhoria de sua educação. A partir dos dados coletados, por meio de pesquisas realizadas pelos professores para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, constata-se que a maioria das famílias tem a mãe como elemento principal na educação dos filhos e no sustento da casa, uma vez que a figura paterna é ausente, não contribuindo para formação dos filhos. O grau de escolaridade é de Ensino Fundamental, porém 40% dos pais são semianalfabetos.

De acordo com esta pesquisa, a fonte de renda principal é o trabalho informal (autônomo), garantindo um salário mínimo como renda mensal, em média ou o benefício do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Em alguns casos, bolsa-família garante um rendimento maior e em outros acaba sendo a única fonte de sobrevivência.

Os sujeitos participantes, tanto da coleta de dados quanto da aplicação da proposta didática, foram, inicialmente, alunos de duas turmas do oitavo ano, totalizando 45 alunos na faixa etária entre 13 e 16 anos. A maioria desses alunos tem grandes dificuldades tanto na leitura quanto na produção textual, e isso acaba afetando diretamente no processo de aprendizagem deles, o que deixa sua autoestima baixa.

Ao se ter contato com os referidos alunos, percebeu-se, logo, uma rejeição enorme pela prática da leitura e escrita, o que transpareceu, de imediato, que as experiências que eles tiveram com essas duas práticas não foram muito agradáveis. Alguns desses alunos apresentaram uma leitura precária dos signos, demonstrando dificuldades em compreender aquilo que se estava lendo e, conseqüentemente não conseguiam dizer quase nada significativo diante das leituras dos textos propostos.

Com relação à produção textual, alguns discentes demonstraram bloqueio diante de uma folha em branco e acabavam não escrevendo nada ou encontravam desculpas para não compartilhar suas experiências por meio da escrita. Bem poucos alunos demonstravam domínio ao produzir um texto e se sentiam à vontade em realizar tal atividade.

A maioria desses alunos é de família de baixa renda, alguns participam de programas sociais do governo federal, como o Bolsa Escola, outros dependem diretamente da renda que seus pais batalham para conseguir no dia a dia em emprego informal, e a maioria dos pais desses estudantes possui pouca ou nenhuma formação escolar. Sem falar, ainda, que muitos pais desses alunos só os veem a noite, deixando os meninos à mercê durante o dia ou responsabilizando-os pelos irmãos menores, uma vez que os pais passam o dia todo labutando.

Esse contexto todo em que os alunos estão inseridos, em que não há um acompanhamento mais de perto dos pais, principalmente na vida escolar deles, só reforça a crença de que as dificuldades encontradas na sala de aula, relacionada à aprendizagem, talvez em alguns casos, provenham desses aspectos mencionados.

Apesar de tudo isso, esses meninos, estudantes da EMEB Piauí, sonham com dias melhores e acreditam na escola como um lugar que os levará a realização desses sonhos. Enquanto isso, esperam, ansiosamente, por uma aprendizagem mais significativa, mas isso não depende apenas da escola e sim de todos os envolvidos no processo educacional.

3.4 Instrumentos e coletas de dados

A realização da pesquisa para a análise de dados foi feita a partir dos seguintes instrumentos metodológicos:

- **Questionário** para o aluno, a fim de identificar o perfil dos estudantes enquanto leitores e produtores de textos e se eles já trazem consigo algum conhecimento sobre o fenômeno da intertextualidade;
- Seleção do *corpus* para a análise: **Simulado** com os descritores 20 e 21 da língua portuguesa para os alunos das turmas participantes na pesquisa, com

o intuito de verificar qual o nível da habilidade deles em relacionar textos; **Produção Textual em nível de compreensão (sem interferência)** a partir da leitura de um texto, a fim de perceber o nível de leitura dos estudantes; **Produção Textual (com interferência)** a partir da leitura de um texto, com objetivo de perceber até que ponto o diálogo entre professor, alunos e o texto lido pode interferir na produção de textos dos discentes;

- **Consulta à coleção do livro didático** das séries finais do ensino fundamental utilizado na EMEB Piauí, especificamente o livro de 8º ano, a fim de identificar como a intertextualidade é tratada pelos autores desses livros.

3.4.1 Questionário aluno

Detectado o problema no período de observação em sala de aula, foi necessário elaborar um questionário para os alunos com a finalidade de traçar o perfil deles enquanto leitores e produtores de textos; além disso, tal questionário tinha a intenção de averiguar e confirmar algumas razões que fazem com que alguns deles não gostem de ler nem produzir textos.

O questionário elaborado (Apêndice A) para esse momento continha apenas seis perguntas direcionadas aos alunos participantes, sendo que quatro delas são de natureza subjetiva e duas, objetivas. Das seis perguntas, três eram voltadas especificamente para a prática da leitura e uma para a prática de produção textual.

Na oportunidade, foram inseridas no questionário do aluno (nas duas últimas questões) algumas expressões como “dialogar com textos”, “intertextualidade” e “intertextos”, a fim de perceber se os sujeitos da pesquisa já possuíam algum tipo de relacionamento com tais expressões.

3.4.2 *Corpus* para análise diagnóstica

Realizado o questionário com os alunos, caminhou-se para o próximo passo: levantamento de um *corpus* por meio de atividade que explorasse, no primeiro momento, a leitura e produções de textos sem interferências do professor-pesquisador, e no segundo momento, a mesma atividade, porém, agora com a

interferência do professor-pesquisador, que provocou um diálogo na turma entre aluno(leitor)/texto/autor/professor(leitor).

Outra atividade para compor o *corpus* da posterior análise diagnóstica, foi a realização de um Simulado envolvendo leitura e interpretação de textos e intertextos, evidenciando os descritores 20 e 21 da língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, descritores esses que medem a habilidade dos alunos no tocante à relação entre textos.

Explica-se mais detalhadamente, abaixo, como se fez a composição do *corpus* pela realização das atividades de leitura e de produção de textos e pela aplicação de um Simulado.

a) Prática de leitura e produção de textos (sem interferência):

Após a análise feita do questionário respondido pelos alunos, logo se pensou em uma atividade em que pudesse averiguar o nível de proficiência de leitura deles enquanto produção de sentido a partir do que leram, verificando como eles, sozinhos, conseguiam travar ou não um diálogo entre leitor/texto/autor. Para isso, era preciso escolher, nesse instante, um texto com poucas palavras, mas que despertasse neles algo mais além do que as simples palavras transcritas.

Nesse sentido, foi apresentado aos alunos o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. O primeiro momento dessa atividade foi oportunizar o contato dos discentes com o poema, por meio de uma leitura silenciosa e individual. O segundo momento foi levá-los a fazer, também sozinhos, uma reflexão sobre o texto lido. E por último, pediu-se que eles produzissem um pequeno texto a partir da percepção/compreensão deles diante do poema, sem que houvesse interferência ou do professor ou de algum aluno participante.

O objetivo dessa primeira atividade era justamente verificar se a maioria dos estudantes faria uma leitura superficial (apenas no nível da decodificação) do poema ou faria uma leitura mais sensível (recorrendo a intertextos ou se conseguia já estabelecer um diálogo entre o poema e sua experiência de vida).

b) Prática de leitura e produção de textos (com interferência):

Após realizar a primeira atividade, em que o produto final dela foi uma pequena produção textual a partir do diálogo entre leitor/texto/autor, passou-se para a realização de outra, o que seria uma continuidade da anterior. A intenção era

fazer novamente a leitura do poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, no entanto, agora, seria uma leitura coletiva e espontânea entre os alunos e, por conseguinte, o professor provocaria um diálogo orientado, na tentativa de fazer alguns alunos perceberem aquilo que não conseguiram perceber na realização da primeira atividade.

Nesse sentido, foi reapresentado o poema de Carlos Drummond de Andrade aos alunos. No primeiro momento, os estudantes foram levados a realizarem uma leitura coletiva e, ainda, alguns alunos, espontaneamente, realizaram a leitura do poema em voz alta diante de toda turma. No segundo momento, provocou-se um diálogo orientado com a classe, por meio de perguntas instigantes e reflexivas que levassem os estudantes tanto para dentro quanto para fora do texto. Também, ainda nesse momento, pediu-se para que alguns alunos socializassem suas primeiras produções a partir das primeiras impressões causadas pelo poema de Drummond.

Por último, os estudantes, novamente, foram levados a produzir um novo texto ou a reescrever sua primeira produção, porém, agora, eles deveriam fazer uma leitura intertextual a partir da interferência do professor-pesquisador e dos próprios alunos, após a socialização dos textos produzidos no momento anterior e a discussão de sentidos provocados pelo texto em sala de aula.

O objetivo dessa atividade era justamente fazer com que na escrita dos alunos aparecesse a compreensão deles entrelaçada com os dizeres dos colegas e/ou do professor-pesquisador. Outro objetivo desse momento era também mostrar aos sujeitos participantes que é possível produzir um texto a partir do diálogo com outros textos.

c) Simulado explorando os descritores 20 e 21 da Língua Portuguesa:

Outra atividade pensada para verificar o nível de proficiência de leitura dos alunos participantes no que se diz respeito às suas habilidades de relacionar dois textos que conversam entre si, foram selecionadas sete questões para compor o Simulado para ser aplicado na turma.

Das sete questões escolhidas para o Simulado, cinco delas (1 a 5) exploram o descritor 20 da língua portuguesa, que exige do aluno do 9º ano a habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e

daquelas em que será recebido, e apenas duas questões (6 e 7) exploram o descritor 21, em que se requer do discente das séries finais do ensino fundamental a habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Nesse sentido, com intuito de averiguar se os alunos conseguiriam dialogar, relacionar, compreender, comparar, interpretar, analisar textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema, realizou-se o simulado (Anexo), que envolvia essas habilidades e que explorava justamente a relação entres textos – habilidades envolvidas nos descritores 20 e 21 da língua portuguesa (9º ano), como já foram citadas acima.

3.4.3 Consulta ao livro didático utilizado pela escola

A última etapa dessa diagnose consiste em uma consulta à coleção do livro didático adotada pela escola, tendo como objetivo de verificar se os livros da coleção abordam a intertextualidade como um instrumento importantíssimo para incentivar e melhorar a leitura e a escrita dos alunos.

Para essa etapa, foi escolhido para ser analisado o livro de oitavo ano, o que faz parte da coleção *Singular & Plural – Leitura e produção e estudos da linguagem*, das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), e é atualmente a coleção usada pelos professores e alunos do Ensino Fundamental II da EMEB Piauí (*Lócus* da pesquisa).

Além de verificar como o livro didático escolhido trata o tema intertextualidade, também essa análise tem como finalidade estabelecer uma comparação entre as atividades neles contidas com as atividades que foram elaboradas para a proposta didática e, posteriormente, aplicadas em sala de aula.

3.5 Procedimentos de análise

De posse das informações coletadas (questionário do aluno, leitura e produção textual com/sem interferência e um simulado) para uma possível diagnose, passou-se, então, a submeter tais informações a uma análise focada no tocante à intertextualidade como um recurso importantíssimo que contribui para a formação de

leitores e produtores de texto proficientes e que deve ser explorado de forma mais consciente na sala de aula.

A análise de dados se deu tanto de forma quantitativa (considerando a interpretação dos dados em percentual - as respostas dos alunos nos questionários e o desempenho deles nos simulados), quanto de forma qualitativa (uma vez que tais dados nortearam uma reflexão sobre a prática do professor de língua portuguesa na sala de aula ao não explorar de forma mais proveitosa o recurso da intertextualidade, o que vem justificar uma proposta didática a partir de atividades que pudessem contemplar esse aspecto e melhorar, progressivamente, a leitura e a produção textual dos sujeitos envolvidos na pesquisa).

Após essa exposição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentamos, na seção a seguir, a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção são analisadas e interpretadas as informações obtidas na coleta dos dados. Inicialmente, é feita uma tabulação das informações obtidas no questionário dos alunos a respeito da prática de leitura e produção textual no dia a dia dos estudantes. Em seguida, analisam-se as produções feitas pelos alunos levando em consideração o antes e o depois da interferência do recurso da intertextualidade. Após esse momento, são expostos, em números percentuais, as dificuldades dos alunos em relacionar dois textos a partir de um Simulado recente realizado no contexto de sala de aula. E ainda, por último, são feitas análises dos livros didáticos adotados pela escola, com o objetivo de averiguar, neles, como é feita ou se é feita a abordagem da intertextualidade.

Antes de se partir para a análise do questionário aplicado aos alunos, faz-se necessário contextualizar o momento e a razão da sua aplicação.

A sala de aula sempre será um ambiente propício para o professor-pesquisador, pois sempre suscitará casos que precisarão de uma atenção mais cuidadosa, exigindo do professor-pesquisador que atue nos problemas detectados e consiga enfrentá-los juntamente com os sujeitos envolvidos.

Durante o tempo de observação destinado às duas turmas que, inicialmente, eram de 8º ano, foram detectados alguns problemas que, de fato, precisariam ser estudados e possivelmente ser superados. Porém, o que mais chamou atenção naquelas duas turmas foi a rejeição da maioria dos alunos em praticar a leitura e a produção textual dentro da sala de aula (esse problema também já havia sido detectado em turmas e anos anteriores).

A expressão facial dos estudantes não era nada agradável quando se pedia para lerem determinado texto e escrever uma pequena produção de sentido a respeito daquilo que se leu. A primeira preocupação era saber quantas linhas deveria conter o texto que produziram. Alguns alunos logo resmungavam alguma coisa quando se propôs tal atividade. Uns diziam que não gostavam nem de ler nem de escrever textos.

Na ocasião, o texto trabalhado com os alunos para a produção de sentidos em que eles deveriam escrever outro texto foi o poema de Manoel Bandeira, “O bicho”.

O resultado também não foi nada satisfatório. Alguns estudantes, a maioria, simplesmente transcreveram apenas o que estava no poema, praticando uma leitura de forma passiva, sem se preocupar em estabelecer um diálogo com a realidade vivida. Outros deixaram em branco e diziam não ter entendido nada, e apenas alguns se arriscaram, timidamente, trazendo algumas informações fora do texto, em diálogo com ele.

Mas o descontentamento em produzir um texto foi geral. Parecia que os meninos detestavam realmente tal prática. Parecia que não tinham o que dizer nem o que escrever. Nesse contexto, o que se faz pensar é que parece que a escola tem, realmente, se tornado apenas um espaço de reprodução, onde o aluno leitor/produzidor do texto atua de forma “passiva ao que lhe é imposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e escrita”. (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 482)

Isso gerou uma inquietação em mim. Queria saber quais as razões desse comportamento. Talvez fosse a velha fórmula de ler e escrever que os alunos experimentaram nos anos anteriores? Em que se lia para cumprir uma tarefa e se escrevia para se ganhar uma nota (GERALDI, 2010, p. 142). E o que fazer diante de desse problema? O que poderia ajudar esses meninos a melhorarem a sua competência leitora e, conseqüentemente, a escrita deles?

Diante das expressões que foram pronunciadas no momento em que se desenrolou a atividade: “não tem o que dizer”, “não tem o que escrever”, pensou-se em trabalhar com os meninos o recurso da intertextualidade, uma vez que tal recurso seja considerado a base crucial para os estudos da escrita, conforme Bazerman (2007, p. 92). Mostrar a eles que as escritas surgem de outras escritas, talvez isso ajudasse a incentivá-los a escrever e interagir melhor na leitura com os textos.

Diante disso, elaborou-se um questionário para os alunos em busca de respostas concretas a respeito da rejeição da maioria da turma pela leitura e pela produção de textos.

4.1 Uma análise sobre o questionário do aluno

Foi elaborado um questionário (Apêndice A) contendo seis perguntas, algumas objetivas, outras subjetivas, envolvendo tanto a prática da leitura quanto a da produção textual. O objetivo do questionário era buscar respostas do porquê de certa rejeição quando se provocava o ato de se ler ou de se escrever um texto.

Esperava-se que os alunos respondessem com fidelidade ao questionário e, ao entregá-lo nas mãos deles, foi recomendado que eles fossem sinceros ao responder às perguntas contidas nele. Com relação à identificação do aluno no questionário, foi lhes orientado que não necessitariam se identificar, deixando-os, assim, mais confortáveis.

Foram respondidos, no total, 42 questionários, os quais serviram de base para a tabulação dos dados que será aqui apresentada. Alguns estudantes apresentaram certas dificuldades em entender algumas questões, apesar da clareza e objetividade delas. Nesse caso, foi preciso uma intervenção do professor para orientá-los, sem que houvesse algum tipo de influência nas respostas dos discentes.

A primeira pergunta do questionário estava voltada para a prática da leitura fora de sala de aula, mais especificamente relacionado na casa dos sujeitos participantes. A pergunta foi bem objetiva, para qual se esperava uma resposta também objetiva: “*Você pratica leitura diariamente em casa?*”

Obteve-se o seguinte resultado ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Respostas referentes à pergunta 1 (Questionário – aluno)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor do trabalho.

Dos 42 alunos que responderam ao questionário, 23 alunos (55%) disseram que não praticam a leitura diariamente na casa deles e apenas 19 (45%) disseram que sim. Isso pode ser um indicativo de que a maioria não vê a leitura como uma prática social importante, acreditando que se deve ler apenas na escola.

E como a escola, talvez, tenha desenvolvido um trabalho voltado para uma leitura centrada nas habilidades mecânicas da escrita, sem interesse, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou oportunidade para futuras “cobranças” (FERNANDES, 2003, p. 26 e 27), com certeza, isso pode ser uma das influências que ocasionam um desinteresse pela leitura em outros lugares que não seja a própria escola.

A segunda pergunta do questionário estava ligada à primeira. Ou seja, só a respondiam aqueles que disseram que praticam a leitura diariamente em casa. A pergunta foi a seguinte “O que você lê?” Para ajudar a limitar o que eles andam lendo na casa deles, foi apresentada uma lista de opções que poderiam fazer parte do cotidiano deles. Dentre as opções estavam: *Gibis, Jornais, Livros e Revistas*, o que era mais comum naquela comunidade. Além dessas opções, foi dada outra opção “Outros”, referindo-se a outros instrumentos de leitura que os alunos faziam e

que não estava contemplado na lista de opções. Nesse tipo de pergunta, os alunos poderiam marcar mais de uma opção, daí a soma percentual passa dos 100%.

Da lista sugerida, 16% indicaram os *gibis* como leitura diária feito em casa; 5% indicaram os *jornais*; 42% apontaram os *livros*; e 5% algum tipo de *Revistas*. Na opção “*Outros*” apareceram dois instrumentos: *celular* e *Trabalhos de escola*, sendo que 42% dos alunos indicaram que usam o *celular* para praticar leitura e apenas 5% apontaram *trabalhos de escola*.

Levando em consideração esses 5% de alunos que alegaram ler em casa só porque tem uma atividade da escola a cumprir, pode ser uma evidência de que na escola, a prática da leitura não passa de “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (FERNANDES, 2003, p. 28).

A terceira questão contida no questionário era composta por duas perguntas (“*Você gosta de ler? Por quê?*”), que exigiam dos participantes duas respostas, sendo a primeira resposta positiva ou não. Com relação à primeira pergunta dessa questão, esperava-se que os alunos respondessem SIM ou NÃO. Porém, apareceram outras expressões como ÀS VEZES e UM POUCO. Obteve-se o seguinte resultado para a primeira pergunta dessa questão:

Gráfico 2 – Respostas referentes à pergunta 3 (Questionário – aluno)



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Como se pode ver no *gráfico 2*, dos 42 alunos entrevistados, 23 deles – representando 55% - afirmaram não gostar de ler, enquanto que 16 alunos (38%) responderam que gostam de praticar a leitura; 2 alunos responderam às vezes (representando 5%) e apenas 1 aluno (2%) respondeu *um pouco*.

Diante desse gráfico, há um indicativo de que a maioria dos alunos das duas turmas que participaram da pesquisa não gosta de ler. E isso nos leva a algumas reflexões: Que estratégias de leitura nós, professores, estamos trabalhando com esses alunos que precisam ser revistas? A escola ainda está pautada numa leitura apenas para se cumprir tarefas ou “uma ordem”? (GERALDI, 2010, p. 142) Por que a leitura não atrai a maioria dos estudantes?

Ainda com o intuito de averiguar se os sujeitos da pesquisa, de alguma forma, já possuíam certa intimidade com o texto, perguntou-se na quarta questão se eles sabiam o que era “conversar com o texto”. Sobre isso, 18 alunos não conseguiram responder nada a respeito e 24 tentaram responder alguma coisa, sendo que 18 desses 24 alunos deram respostas insatisfatórias, declarando que “conversar com o texto” seria lê-lo. E apenas 6 deles deram uma resposta razoavelmente, sinalizando que conversar com o texto seria participar das histórias e aventuras.

Diante desse quadro, reconhece-se a urgência de realizar um trabalho nas salas de aula explorando a relação autor/texto/leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2005), instigando os alunos a se tornarem verdadeiros leitores competentes, capazes de dialogar, discordar ou concordar com o que é dito, produzir sentidos (FUZA, MENEGASSI & OHUSCHI, 2011), estabelecer pontes entre a vida deles e o texto em evidência, fazendo, ainda, uma ligação entre o contexto em que se deu tal produção com o contexto real vivido por eles (leitores/alunos). Isto é, a prática da leitura mecanizada nas salas de aula devem dar espaço a uma nova prática em que a leitura se torne prazerosa e transformadora na vida dos educandos.

“*Você gosta de produzir textos? Por quê?*” Essa foi a penúltima questão contida no questionário e considerada também uma das mais importantes para se pensar nas posturas que alguns docentes, principalmente os de língua portuguesa, assumem ao trabalhar a produção textual dentro das salas de aula.

O resultado obtido era de se esperar, uma vez que, durante a fase da pesquisa diagnóstica, logo foi detectado pelas expressões faciais e alguns sussurros assim que se sugeriu uma produção a partir do poema *O bicho*, de Manoel Bandeira. Segue o gráfico abaixo, apresentando a amostragem dos números em percentual a respeito das respostas dadas pelos alunos concernentes à primeira pergunta da quinta questão.

Gráfico 3 – Respostas referentes à pergunta 5 (Questionário – aluno)



Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Antes de os sujeitos participantes responderem a essa questão, foi esclarecida a expressão "*produzir textos*", uma vez que quase todo o tempo produzimos textos ao conversarmos com as pessoas ou até mesmo ao fazermos algum tipo de gestos ou expressão corporal/facial dentro de uma determinada situação, mas que o foco naquela questão seria o texto escrito.

Nota-se que uma grande parte dos sujeitos participantes (25 deles, totalizando 60%) declarou não gostar de escrever textos, apontaram vários argumentos que dizem o porquê desse comportamento. Apenas 14 alunos (33%) admitem gostar dessa prática e 3 participantes, representando 7%, gostam mais ou menos.

Esse número elevado de estudantes, participantes da pesquisa, que declararam não gostar de produzir textos, só nos faz pensar que a escola tem

desenvolvido um trabalho com a escrita em que só se escreve para ser avaliado, descaracterizando o aluno como sujeito quanto à possibilidade de uso pleno da linguagem (GERALDI, 1984) ou então, enfatiza-se, na escola, uma escrita sem função explícita, que perde o sentido, que não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever (SMOLKA, 2008).

Levar uma proposta de produção textual para a sala de aula em que o aluno tenha prazer em escrever ou que se sinta à vontade de dizer o que tem que ser dito do jeito dele ou que escrever faça bem para sua autoestima é um desafio difícil para os professores de língua portuguesa. Às vezes o próprio sistema de avaliação leva muitos professores assumirem uma postura na sala de aula que “anula o sujeito” (GERALDI, 2010).

Nesse sentido, a prática de produção textual limita-se apenas ao aspecto redacional e avaliativo, como foi possível observar em algumas justificativas dadas pelos estudantes: o sujeito escreve porque vai ser avaliado, o sujeito escreve porque tem que escrever, caso contrário nem nota terá. É a tal presença na escola da “função-aluno” que escreve para uma “função-professor” (GERALDI, 1984). Em face disso, talvez, é que se tem uma maioria de estudantes que detesta produzir textos e não vê sentido naquilo que se escreve, tornando, assim, uma prática cansativa e, acima de tudo, vazia.

Duas justificativas do NÃO gostar de escrever, dadas pelos alunos, chamam atenção: “... não sei o que escrever” e “... não consigo falar nada”. Muitos estudantes encontram-se nessas duas situações e acabam não conseguindo dizer nada quando se deparam com uma produção textual, o que nos leva a crer que a escola ainda está desenvolvendo “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas, ou ainda, de formar frases [...] isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo” (FERNANDES, 2003, p. 26) e, quando os alunos são provocados a escrever, estes sentem-se incapazes de dizer algo, porque o que se exercita na escola é uma “linguagem que não diz nada” (FERNANDES, 2003).

Foram, também, as duas respostas, destacadas acima, que levaram a elaborar uma proposta didática baseada na prática da intertextualidade, com a

intenção de provocar, justamente, uma mudança no comportamento desses alunos na hora de se produzir um texto. Fazê-los entender que “os textos não surgem isoladamente, mas [surgem] em relação com outros textos” (BAZERMAN, 2007, p. 92), isso poderia incentivá-los a dizerem aquilo que querem dizer com mais segurança.

A última questão, contida no questionário do aluno, fazia menção às expressões “*intertextualidade*” e “*intertextos*” com objetivo principal de instigar certa curiosidade nos sujeitos participantes, pois essas palavras futuramente fariam parte do repertório deles, uma vez que a proposta consistiu em desenvolver atividades em que se percebesse, conscientemente, a presença da intertextualidade nos textos a serem lidos e produzidos.

A análise acima apresentada, consoante ao que os alunos disseram no questionário, só reforça aquele cenário de que a leitura e a produção de texto continuam a exigir mais investimento da escola. Infelizmente há quem veja ainda essas práticas como algo desgastante tanto para o professor quanto para o aluno, bem como ainda não se superou aquela ideia negativa de que se lê e escreve para ser avaliado.

Diante dessa problemática, logo se pensou em realizar uma atividade em que exigia do aluno uma produção textual a partir de um poema, ressaltando-se que no primeiro momento o aluno produziria um texto sem interferência do professor-pesquisador ou de outros colegas da turma. No segundo momento, já o produziria com interferência dos colegas ou do professor da turma. O objetivo dessa atividade era confirmar se o aluno seria capaz de escrever um novo texto a partir dos intertextos com que teve contato.

4.2 A experiência de trabalho com a intertextualidade na fase na diagnose

Para a coleta de dados para essa diagnose, foi apresentado às turmas o seguinte poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho*Carlos Drummond de Andrade*

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra

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

Primeiramente, pediu-se para os alunos lerem silenciosamente o texto para que eles pudessem conhecê-lo melhor e, quem sabe, captar a mensagem/o sentido que o poema carregava consigo. Depois foi dada a oportunidade para vários alunos lerem o texto individualmente e em voz alta para a turma. Só depois, então, foi realizada uma leitura coletiva do poema.

Após o envolvimento das turmas com o poema, pediu-se uma primeira produção textual (em nível de compreensão) em que os estudantes deveriam produzir sentidos para o poema a partir da compreensão deles ou da mensagem que o poema carregava consigo (vale ressaltar que os alunos não sabiam que depois teriam uma segunda produção). Nesse primeiro momento, os alunos, sem interferência dos colegas ou do professor-pesquisador, escreveram pequenos textos, tecendo comentários acerca do que compreenderam, ou simplesmente transcreveram literalmente algumas partes do poema.

Depois que todos os alunos entregaram suas produções, passou-se a discutir o poema em sala de aula a partir das impressões que os alunos tiveram a respeito do texto e de algumas interrogações feitas pelo professor-pesquisador. No decorrer da discussão, muitos estudantes descobriram que a palavra “*pedra*” no texto não traduzia o sentido real da palavra e sim que poderia ser um obstáculo, uma barreira, um empecilho, um impedimento na vida do eu lírico. A partir desse momento, parece que o poema ganhou vida para os alunos e começou-se a produzir sentidos que antes alguns alunos não conseguiam enxergar.

Em seguida, foi solicitada autorização de alguns alunos para que fossem lidas, perante a turma, as produções deles a respeito das impressões que tiveram do poema de Carlos Drummond de Andrade. Alguns alunos consentiram autorização e

assim foram lidos determinados textos. A cada texto lido, destacava-se algo interessante que foi abordado.

Em seguida, pediu-se aos alunos que escrevessem um novo texto, em prosa, a partir da leitura do poema “*No meio do Caminho*” e das leituras dos textos de alguns colegas das turmas, referente às impressões que tiveram do poema em questão e das discussões travadas na sala de aula. Essa segunda produção teria como objetivo de verificar como os alunos dialogariam com o poema: ficariam apenas no nível da compreensão textual ou extrapolariam esse nível, entrelaçando o poema com suas experiências pessoais.

Foram feitas 78 produções nessa atividade, sendo 38 produções feitas sem interferências (só o aluno com o texto) e 40 com interferências (discussões travadas na sala de aula a partir do poema). Vale destacar que dois alunos não conseguiram escrever nada na primeira chamada para produção. E para efeito de análise comparativa, foram selecionados 15 textos de 8 alunos, em que 7 textos correspondem ao da primeira etapa e 8 ao da segunda etapa.

A seleção desses textos deu-se pelas respostas dos estudantes observadas tanto na primeira etapa quanto na segunda, levando em consideração, principalmente, o avanço deles de uma etapa para outra. Os alunos serão identificados anonimamente. A seguir, os textos produzidos, nesses dois momentos, serão transcritos integralmente.

Textos 1, 2 – Aluno Adonias

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 1</p> <p>Eu compreende que sempre tinha uma pedra no meio do caminho, ele nunca esqueceu desse acontecimento, que sempre a pedra aparecia na frente dele. A pedra era um obstáculo na vida dele.</p>	<p>Texto 2</p> <p>De acordo com o texto é que essa pedra no meio do caminho era um problema na vida dele, que estava cansado desses problemas com ele, e esse acontecimento ficará marcado com ele.</p>

Textos 3, 4 – Aluno Beneditinho

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 3</p> <p>Eu entender que no caminho tinha uma pedra que atrapalhava ele e ele nunca vai esquecer desse acontecimento. Tristeza.</p>	<p>Texto 4</p> <p>No meio do caminho tinha uma pedra, e essa pedra era um obstáculo na vida dele, tipo como se fosse uma coisa atrapalhando o seu caminho, impedindo-o de alcançar o que ele queria para o seu futuro.</p>

Na primeira produção tanto do aluno Adonias quanto do aluno Beneditinho, percebe-se que eles conseguiram ir um pouco além daquilo que está escrito no texto, atribuindo já um novo sentido para a palavra “pedra” (obstáculo – texto 1; atrapalho – texto 3). Nota-se, ainda, que o aluno Beneditinho conseguiu perceber que o poema carrega um sentimento de tristeza, e isso fica bem evidente quando ele encerra a produção dele com a palavra “Tristeza”.

Esse tipo de leitura feita por esses alunos se aproxima daquilo que se deseja provocar na sala de aula: uma leitura que se instaure um diálogo, que consiga ultrapassar a superficialidade, sair das estruturas superficiais do texto e que se construam novos sentidos a partir do que é lido (MENEGASSI & ÂNGELO, 2005).

Na segunda produção dos referidos alunos, após as discussões em sala de aula e as socializações das leituras de textos produzidos por alguns colegas da turma, já consegue se ver uma mudança, pelo menos no nível de compreensão textual, em que os alunos Adonias e Beneditinho já evidenciam na escrita deles a presença de alguns elementos surgidos durante a discussão do poema, após a primeira produção. O Aluno Adonias já usa a palavra “problema” em vez de obstáculos para designar a palavra “pedra” e usa a expressão “estava cansado” em referência ao autor do poema. Essas expressões foram bastante usadas nas discussões travadas na sala de aula e o aluno Adonias conseguiu, de alguma forma, expressá-las no segundo momento da produção.

O mesmo acontece com a segunda produção do aluno Beneditinho: há um acréscimo do item lexical “obstáculo” corroborando com a ideia “atrapalho”, assim como aparece a expressão “impedindo-o de alcançar”, expressão essa também muito utilizada no momento das discussões. Logo, pode-se dizer que, se o aluno puder perceber que o texto é apenas um ponto de partida para a construção de

possíveis sentidos (processo cognitivo), essa percepção o possibilita a sair de uma leitura simplesmente superficial (processo perceptível) (MENEGASSI & ANGELO, 2005).

Textos 5, 6 – Aluna Carlinha

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 5</p> <p>Eu entendi que sempre quando ele passava naquele caminho, ele sempre encontrava a pedra lá e que ele nunca iria esquecer daquele acontecimento.</p>	<p>Texto 6</p> <p>E o que eu entendi é que ele estava passando por fases difíceis na vida dele tipo como fala no texto “No meio do caminho tinha uma pedra” essa pedra pode ser qualquer coisa (tipo obstáculos ou pessoas) que estava atrapalhando ele ir pra frente.</p> <p>E que ele nunca vai esquecer daquele acontecimento e tipo eu sei como é isso porque eu já passei por isso aliás todos nós passamos por fases na vida e nunca esquecemos o que aconteceu.</p>

Textos 7, 8 – Aluna Delminha

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 7</p> <p>Eu entendi:</p> <p>Que uma pessoa (o) andava pela rua uma pedra grande, e a pessoa (o) empregonada com o tamanho da pedra.</p> <p>A pessoa (o) não iria se esquece porque ele (a) nunca tinha visto uma pedra tão grande.</p>	<p>Texto 8</p> <p>É tipo o que tá acontecendo comigo e o que já aconteceu, eu e a minha família passamos muitas dificuldades tentando tirar meu pai do mundo das drogas, e até agora não conseguimos e a pouco tempo descobrimos que meu irmão também tá nesse mundo.</p> <p>Essa pedra sempre tá no caminho desse homem igual tá no nosso caminho também, é muito difícil esquecer esses problemas.</p> <p>Mais temos certeza que meu pai e meu irmão vão sair dessa e superar...</p>

Textos 9, 10 – Aluno Expedito

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 9</p> <p>Bom!</p> <p>Eu entendi que a pesar de ele tá cansado ele encherrou uma pedra, acho que não era uma pedra qualquer! Entendeu.</p>	<p>Texto 10</p> <p>Acho assim que ele já teve tanto do problema tanta das coisas que atrapalaram ele que já estava cansado, só que essa “pedra” no caminho dele foi a maior de todas acho que não vai esquecer dessa “pessoa ou outra coisa” que</p>

apareceu na vida dele.

A gente não foge dos problemas, a gente acha soluções pra eles!

Temos que se ser fortes pois não é qualquer coisa que vai derrubar a gente.

Os textos dos alunos Carlinha, Delminha e Expedito serão analisados conjuntamente porque se aproximam em alguns aspectos semelhantes, seja na primeira produção (em que se perceberam sinais de uma leitura apenas decodificada do texto), seja na segunda (em que conseguem trazer para dentro do novo texto outras impressões surgidas a partir do diálogo provocado na sala de aula).

Em relação à primeira escrita dos alunos Carlinha, Delminha e Expedito, percebe-se claramente que eles não conseguiram atribuir à palavra “pedra” um sentido que não fosse o denotativo, ficando presos na primeira imagem que a palavra representa (pedaços soltos de rocha). Não conseguiram ir também além do que no texto estava escrito, deixando transparecer um tipo de leitura no nível da decodificação, sem fazer qualquer inferência. Apesar de o texto 9 insinuar que “não era uma pedra qualquer”, o aluno não conseguiu ir mais adiante da informação dada.

Na segunda escrita dos alunos Carlinha, Delminha e Expedito, é perceptível uma mudança na postura da escrita deles a partir de uma compreensão dialogada com os colegas e professor da turma. Nota-se que a palavra “pedra” na segunda produção passa a adquirir outra imagem: deixa de ser pedaços soltos de rocha e passa ter o sentido figurado de “obstáculos”, “atrapalho”, “pessoas” ou “coisas”.

O diálogo travado em sala de aula a respeito do poema “*No meio do caminho*” foi fundamental para que os alunos olhassem para o texto com outros olhares e, conseqüentemente, chegassem a uma compreensão mais adequada do poema e fossem mais além do que isso, trazendo, assim, para dentro da produção deles, suas experiências de vida. É o que ocorre nessas segundas produções, principalmente, nos textos 6 e 8. Percebe-se o entrelaço que os alunos fizeram entre o poema e um recorte da vida deles, aproximando a palavra “pedra” com as drogas (texto 8) e com as fases difíceis da vida (texto 6), fruto do diálogo entre texto/leitor.

O interessante também, nessas segundas produções (textos 6, 8 e 10), é que os autores delas conseguem manter um diálogo com o (futuro) leitor, há momentos que parecem aconselhar o leitor a não desistir, a não perder as esperanças e ficar firme diante das situações. Esses recortes de aconselhamento apareceram nos textos socializados de uns alunos no momento das discussões, e os alunos Carlinha, Delminha e Expedito souberam aproveitá-las em suas produções.

Diante disso, é possível afirmar que ensinar o aluno a dialogar com texto, é uma tarefa que cabe ao professor, principalmente quando ele (o aluno) não tem ainda essa percepção e essa prática, porque, talvez, tenha sido ensinado apenas a ler para responder ou para ser avaliado.

Ler é ir além da decifração e, como disseram Menegassi & Angelo (2005, p. 32), “ao ler, o sujeito constrói um ‘outro’ texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto”, e é justamente isso que ocorre na segunda produção do texto dos alunos C, D e E.

Textos 11, 12 – Aluno Fernandinho

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
<p>Texto 11</p> <p>O texto fala que no meio do caminho tinha uma pedra e essa pedra pode ser um grande obstáculo que o autor enfrentou em sua vida. Ele conseguiu passar por cima desse obstáculo, mas só que ele nunca vai esquecer dele, porque esse obstáculo deixou um buraco em sua vida.</p>	<p>Texto 12</p> <p>No meio do caminho tinha uma cesta de alimentos Tinha uma cesta de alimentos no meio do caminho Tinha uma cesta de alimentos No meio do caminho tinha uma cesta de alimentos</p> <p>Nunca me esquecerei desse acontecimento Na minha vida inteira Nunca me esquecerei que no meio do caminho Tinha uma cesta de alimentos E que essa cesta de alimentos Matou a fome de muita gente E famílias necessitadas.</p>

Analisando as duas produções do aluno Fernandinho, percebe-se que o aluno no texto 11 demonstra uma compreensão plausível a respeito do poema “*No meio do caminho*”, de Carlos Drummond de Andrade, alcançando assim um dos objetivos da primeira produção, uma vez que se queria verificar se os sujeitos envolvidos na

pesquisa conseguiriam compreender/ou construir de sentidos a partir do texto de Drummond.

Já na segunda produção, percebe-se que o aluno Fernandinho usou do recurso da intertextualidade para construir seu novo texto, indo além da compreensão textual e utilizando-se da liberdade de reinventar uma nova escrita a partir de sua percepção e vivência. Como se pode notar, o texto 12 apresenta alguns elementos perceptíveis do poema de Drummond, como a repetição do termo “*no meio do caminho tinha*”.

Verifica-se, ainda, que o autor desse novo texto manteve a mesma estrutura, modificando apenas a situação do enunciado, relacionando com miséria existente, talvez em seu bairro, já que o bairro onde estuda e mora é um lugar que habitam pessoas carentes e necessitadas. Nesse sentido, Koch e Elias (2006, p. 79) chamam atenção para o fato de que “em uma nova produção o deslocamento de enunciados de um contexto para o outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos”, e é o que ocorre no texto 12.

Essa segunda produção do aluno F pode ser um indício de que trabalhar com o recurso da intertextualidade poderá contribuir para que os alunos comecem a refletir, dialogar, olhar o texto de outra maneira e ainda contribuir para a escrita das futuras produções.

Texto – Aluno Gustavinho

PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO
???	<p>Texto 13</p> <p>O poema de Carlos Drummond de andrade, mostra as barreiras que a vida nos mostra que sempre quando nos tentarmos prosequir a sempre dificuldades no meio do caminho.</p>

O aluno Gustavinho foi um dos que não conseguiram dizer nada na primeira produção, nem mesmo conseguiu transcrever um verso do poema, assim como outros alunos o fizeram. Indagado, ele disse que não entendeu nada daquele texto. Mas após as discussões a respeito do poema na sala de aula, tal aluno conseguiu escrever algo baseado naquilo que ouviu, como se pode ver no texto 15. Percebe-se

que a escrita dele está permeada com dizeres dos colegas, que deu a ele segurança para escrever o seu próprio texto, mesmo ficando apenas do nível de compreensão textual do poema.

Vale salientar que apesar da dinâmica que a atividade foi envolvida, alguns sujeitos participantes da pesquisa ainda demonstraram dificuldade em escrever seu segundo texto, alguns deles quase não acrescentaram nada além do que já havia dito na produção anterior.

Diante dos resultados analisados dessa experiência nesse momento da pesquisa, pode-se dizer que é possível propor e desenvolver atividades que usem o recurso da intertextualidade como um instrumento que venha ajudar os alunos a dialogarem melhor com os textos e incentivá-los a escrever a partir de outros textos.

Mas para isso, era necessário investigar também se os sujeitos participantes da pesquisa tinham já alguma habilidade de aproximar um texto ao outro, ora reconhecendo a estrutura, ora comparando, ora reconhecendo a temática trabalhada nos dois textos etc. A partir desse encaminhamento, uma semana depois de se ter aplicado a atividade analisada acima foi levado, para as duas turmas, um texto de propaganda com a presença de intertexto a fim de verificar se os alunos conseguiriam aproximá-lo com o poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade.

O texto apresentado aos estudantes foi uma propaganda veiculada pela Empresa de Turismo Soletur, que se utilizou do recurso da intertextualidade para indicar a poluição das praias.

VIAJAR É PRESERVAR

NO MEIO DO CAMINHO
TINHA UMA PEDRA...
E UMA PONTA DE CIGARRO.
E UMA LATA.
E UM SACO PLÁSTICO.
E ATÉ CACOS DE VIDRO.

Após a leitura da propaganda, pediu-se que os 41 sujeitos participantes daquele momento escrevessem um pequeno texto (Questão A) sobre o que eles haviam compreendido a respeito do poema (propaganda). O objetivo era que eles chegassem a comentar nos textos dele sobre a poluição causada pelas pessoas que

gostam de viajar e conhecer lugares (turistas) e implicitamente a propaganda estava com o intuito de provocar uma conscientização da preservação dos lugares visitados pelos turistas.

Apenas 24% dos sujeitos participantes (10 dos 41) não conseguiram perceber a mensagem que poderia ser extraída da propaganda, ficando presos ainda na superficialidade do texto, não fazendo nenhum tipo de inferência ligada ao que o texto propunha, como pode ser observado nas respostas destacadas de três alunos participantes:

“Eu entendi que o texto fala sobre Viaja é preservar e que quando pro onde ele pasava tinha que ter um objeto pelo caminho.” **Antônio**

“Eu entendi que foram obstáculos que essa pessoa encontra na vida” **Beatriz**

“Eu entendi que no meio do caminho tinham várias coisas no meio do caminho. Podia ser macumba ou uma pessoa que está atrapalhando sua vida” **Cássia**

Após a esse momento de produção, foram passadas quatro questões – B, C, D e E (anexo A) – a fim de que verificasse se os alunos conseguiriam ver na propaganda “Viajar e Preservar” algum indício do poema de Drummond.

Só dez alunos (24%) conseguiram responder de forma satisfatória a essas questões em que:

- Foram capazes de identificar a que texto a propaganda fazia referência (Questão B);
- Foram capazes de citar/apontar o trecho que estabelecia a relação intertextual (Questão C);
- Foram capazes de apontar “a pedra” como a imagem recuperada no texto original (Questão D);
- Foram capazes de distinguir o sentido da palavra “pedra” nos textos em evidência (Questão E);

Porém, 31 alunos (76%) não conseguiram responder às questões, deixando-as em branco (a pedido do professor-pesquisador que orientou deixar em branco as questões que não conseguissem fazer). Alguns alunos argumentaram que não haviam entendido as perguntas, apesar da orientação e explicação dada para a realização da atividade.

Com base nessa atividade suplementar, fica claro que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam grandes dificuldades em estabelecer relação entre textos e que seria necessário desenvolver atividades específicas com eles para o aprimoramento de tal habilidade, uma vez que a própria BNCC já orienta que o ensino de Língua Portuguesa no EF trabalhe a dialogia e a relação entre os textos como uma das dimensões em que se inter-relacionam à prática de uso e reflexão tanto no Eixo Leitura quanto no Eixo Produção de Texto (BRASIL, 2018, p. 75 e 76)

Ainda para confirmar o resultado alcançado com a análise dos textos dos alunos, foram selecionadas sete questões para a realização de um Simulado envolvendo os descritores 20 e 21 da língua portuguesa para o nono ano, que tratam dessa relação entre textos. É o que se ocupará a próxima etapa dessa diagnose.

4.3 – Um simulado, um espelho

Foi realizado um simulado para as duas turmas de 8º ano da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, contendo sete questões de múltipla escolha relacionadas aos descritores 20 e 21 de língua portuguesa (Anexo B). O objetivo dessa atividade foi avaliar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e à compreensão de intertextos.

Vale ressaltar que 40 alunos participaram dessa atividade e as questões propostas no simulado foram retiradas de um blog que contém atividades voltadas para a exploração dos descritores, elaboradas pelo professor Warles², e fez-se uso também de um material apostilado de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (SAEP³).

Antes de se analisar os resultados desse Simulado, é importante fazer uma breve explanação dos descritores 20 e 21 da língua portuguesa (9º ano), que vem

² Professor Warles é professor de Matemática da Rede Estadual de Goiás, aproximadamente 23 anos, lotado no Colégio Estadual Brasil da Cidade de Córrego do Ouro - GO. Graduado e pós-graduado em Matemática pela UEG.

³ Trata-se de um material apostilado criteriosamente elaborado por professores especialistas nas disciplinas-base Língua Portuguesa e Matemática, com base nos descritores das Matrizes Curriculares do MEC e do Estado do Tocantins.

sendo avaliado desde 1990 na Prova do SAEB (Sistema de Avaliação de Educação Básica) e a partir de 2005 na Prova Brasil.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM).

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB é composta por seis tópicos, a saber:

- Tópico I – Procedimentos de Leitura;
- Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciador na Compreensão do Texto;
- Tópico III – Relação entre Textos;
- Tópico IV – Coerência e Coesão no processamento do Texto;
- Tópico V – Relações entre recursos Expressivos;
- Tópico VI – Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada Objeto do conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e a outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 5º ano do EF, são contemplados 15 descritores; e para o 8º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdo ou das habilidades exigidas.

O que interessa para esta pesquisa, neste momento, é um olhar específico para o tópico III, que envolve a relação entre textos. Nele são contemplados dois descritores para os alunos do 9º ano do EF (D20 e D21), como é mostrado no quadro abaixo.

Quadro 8 – Retomada do Tópico III. Relação entre Textos

DESCRITORES	5º ANO EF	9º ANO EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	-	D21

Fonte: Brasil (2008, p. 22)

Esse tópico exige do aluno que assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema, encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, levando o aluno a adquirir maior compreensão das intenções de quem escreve. Desse modo, as atividades que abrangem a relação entre textos são extremamente necessárias para a construção da habilidade do aluno em analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos, assim como oportunizar ao estudante fazer comparação de textos em diversos gêneros.

O D20 trata de modos de composição e maneiras retóricas sobre um mesmo tema, comparando dois textos com vistas ao reconhecimento de diferenças de tratamento quanto ao gênero, ao estilo e à linguagem de forma geral.

O D21, segundo a equipe de Discussão e Elaboração do material apostilado (SAEP), refere-se

ao ponto de vista ou à perspectiva do autor ou de locutores, sobre o mesmo fato ou tema, veiculados em opiniões no interior do mesmo texto, ou em mais de um texto. Os pontos de vista devem ser distintos, o que não significa necessariamente que tenham de ser opostos. Ou seja, são pontos de vista que se diferem no mérito da questão ou no modo de formulação do ponto de vista. A habilidade para estabelecer esses pontos divergentes é de grande relevância na vida social de cada um, pois, constantemente, somos submetidos a informações e opiniões distintas acerca de um fato ou de um tema. A identificação pelo participante do teste das diferentes opiniões emitidas sobre um mesmo fato ou tema é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, qual seja, o de capacitar o estudante a analisar criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos. (p.28)

O Simulado elaborado para os alunos do 8º ano compreende esses dois descritores que foram apresentados acima, envolvendo a relação entre textos

(intertextualidade). Será analisado e mostrado, a partir de agora, o desempenho dos alunos dentro dessa perspectiva.

O referido Simulado (Anexo B) continha 7 questões, sendo que 5 questões envolvia o D20 (1 a 5) e apenas 2 estavam relacionadas ao D21 (6 e 7). Para esta análise, são usadas apenas 4 questões para amostragem, sendo duas questões de cada descritor.

Leia os textos e, a seguir, responda o item a seguir.

Texto 1

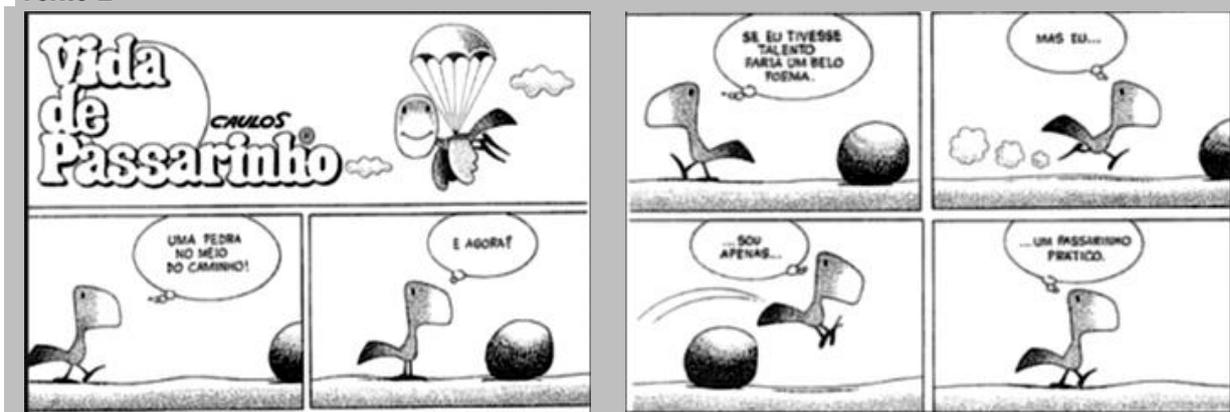
No meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

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

Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Texto 2



Disponível em: <<http://nanairundiara.blogspot.com.br/2016/09/atividades.html>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

D20----- QUESTÃO 01:

Em relação ao tema, o poema (Texto 1) e o cartum (Texto 2) apresentam uma visão

- (A) complementar.
- (B) semelhante.
- (C) contrária. ◀**
- (D) idêntica.

Quadro 9 – Percentual de respostas - Questão 1 (Simulado Fase Diagnose)

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
17,5%	50%	25%	7,5%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Esperava-se que a maioria dos alunos conseguisse acertar essa primeira questão, até porque o poema de Drummond foi explorado várias vezes nas aulas anteriores, inclusive houve a discussão do significado conotativo da palavra “pedra” no poema e ainda foi realizada uma discussão relacionada ao significado da palavra “pedra” no texto original (Drummond), comparando com o sentido estabelecido na propaganda “Viajar é Preservar!” (Empresa Soletur).

Como se pode notar no quadro percentual da primeira questão, apenas 25% dos estudantes conseguiram perceber que a temática abordada nos dois textos apresentados é contrária. Para isso, era necessário estabelecer o sentido da palavra pedra nas duas situações comunicativas, além de perceber também as condições que eles foram produzidos, o que não aconteceu, talvez, com a maioria dos estudantes (50%) que marcaram a alternativa B como a certa.

D20 Questão 02 (SAEGO)

TEXTO I – Abertura

Era uma vez um homem que contava histórias
Falando das maravilhas do mundo encantado
Que só as crianças podiam ver.
Mas esse homem que falava às crianças
Conseguiu descrever tão bem essas maravilhas
Que fez todas as pessoas acreditarem nelas.
Pelo menos as pessoas que envelheceram por fora
Mas continuaram sendo crianças em seus corações
Ele aprendeu tudo isso com a natureza
Em lugares como esse sítio
Onde ele viveu.

[...]

Pirlimpimpim. LP Som Livre. Wilson Rocha, 1982. Fragmento

TEXTO II – Lobato

No Sítio do Picapau Amarelo, cenário mágico das histórias de Monteiro Lobato, surgiu a literatura brasileira para crianças. Da legião de pequenos leitores que a partir dos anos 20 devoraram as aventuras da boneca Emília e dos outros personagens do Sítio, nasceram novas gerações de escritores infantis do país.

Embora Lobato tenha ficado conhecido por sua obra literária, não se limitou a ela. Foi um dos homens mais influentes do Brasil na primeira metade do século e encabeçou campanhas importantes, como a do desenvolvimento da produção nacional do petróleo.

Além do promotor público, empresário, jornalista e fazendeiro, foi editor de livros. Em 1918 fundou, em São Paulo, a Monteiro Lobato & Cia, editora que trouxe ao país grandes novidades gráficas e comerciais. Até morrer, em 1948, foi o grande agitador do mercado de livros no Brasil.

“Nova Escola”, Ano XII, nº 100, mar. 1997. (Fragmento).

Os **textos I (poema) e II (ensaio biográfico)** têm em comum o fato de

(A) contarem sobre a vida de alguém. ◀

(B) narrarem feitos maravilhosos.

(C) noticiarem um acontecimento.

(D) possuírem a mesma estrutura.

Quadro 10 – Percentual de respostas – Questão 2 (Simulado Fase Diagnose)

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
30%	35%	17,5%	17,5%

Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

A questão 02 mostra ainda que muitos alunos estão presos na superficialidade do texto e não conseguem enxergá-lo como um todo. Foi o que aconteceu com 35% dos alunos que assinalaram a alternativa B como a correta. Crê-se que esses alunos foram levados a marcar tal alternativa pela expressão “feitos maravilhosos”; talvez tenham buscado pistas claras na estrutura superficial dos dois textos que fizessem alusão a tal expressão como em: “... maravilhas de um mundo encantado” (Texto 1); “... cenário mágico das histórias de Monteiro...” (Texto 2).

Apenas 30% dos alunos conseguiram perceber que os dois textos, apesar de terem estruturas diferentes, tem em comum o fato de contarem sobre a vida de alguém. Já os outros 35% (somando os que marcaram C e D) mostram que têm dificuldade em diferenciar gêneros textuais.

E o que dizem o resultado dessas duas questões?

O resultado dessas duas questões envolvendo o D20 mostra que a maioria dos alunos ainda não tem habilidade de estabelecer uma comparação entre dois textos que tratam do mesmo tema, mostraram ter dificuldades de perceber que uma mesma temática pode receber diferentes formas de escritas (gêneros textuais). Além

disso, o resultado demonstra que muitos alunos praticam uma leitura que não ultrapassa a decodificação, sem se preocupar com o que foi dito no texto, como foi dito e por que foi dito. Nesse caso, o aluno exerce apenas um papel passivo no ato de ler.

As duas próximas questões a serem analisadas referem-se ao D21.

D21-----Questão 06

Leia os textos abaixo

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja,
11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja – Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

(A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.

(B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.

(C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte. ◀

(D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Quadro 11 – Percentual de respostas – Questão 6 (Simulado Fase Diagnose)

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
22,5%	27,5%	35%	15%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Pelo resultado, observa-se que menos da metade dos alunos (35%) acertaram o item, o que indica que a maioria tem dificuldades em extrair do texto as reais informações contidas, sem fazer uma análise crítica e reflexiva a respeito do que realmente é dito, é o que mostrou o resultado quando os estudantes assinalaram as alternativas A, B e D.

No caso, os dois textos tratam da mesma temática, porém com opiniões distintas sobre a telenovela. Caberia, aqui, o leitor perceber claramente que as opiniões contidas nos textos são totalmente contrárias, ainda assim, 22,5% dos alunos compreenderam que o texto I e o texto II apresentam a mesma opinião sobre a telenovela. Isso confirma que alguns alunos praticam a leitura de forma superficial, sem interação, sem diálogo e sem algum tipo de reflexão.

D21-----Questão 7 (Prova Brasil – 2011)

Texto I

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havaí num estudo considerado revolucionário pela revista britânica “Nature”, uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havaí desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O Globo. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista “Nature”.

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha de S.Paulo. 1º caderno – Mundo. 03 jul. 1998,p.16.

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no **texto I**?

- (A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.
- (B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.
- (C) O temor de que seres humanos sejam clonados. ◀**
- (D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento

Quadro 12 – Percentual de respostas – Questão 7 (Questionário Fase Diagnose)

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
25%	37,5%	32,5%	5%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Pela análise do resultado, apenas 32,5% dos alunos assinalaram a resposta correta, conseguindo identificar a única informação contida no texto I e que não há no texto II. Um número considerável de alunos marcou a questão A e B, o que leva a entender que a maioria dos sujeitos participantes (mais de 60%) tem dificuldade de

comparar dois textos, identificando, precisamente, alguma informação que distingue um texto do outro.

E o que dizem os resultados dessas duas questões (06 e 07)?

Percebe-se que os estudantes do 8º ano praticam uma leitura descompromissada com a reflexão e criticidade, demonstrando, assim, pouca habilidade em distinguir textos que tratam da mesma temática, fato esse comprovado nas duas questões que envolvem o descritor 21.

A partir do resultado desse Simulado realizado com os alunos do 8º ano da EMEB Piauí, pode-se traçar um espelho concernente ao comportamento desses alunos mediante a leitura e a análise de intertextos:

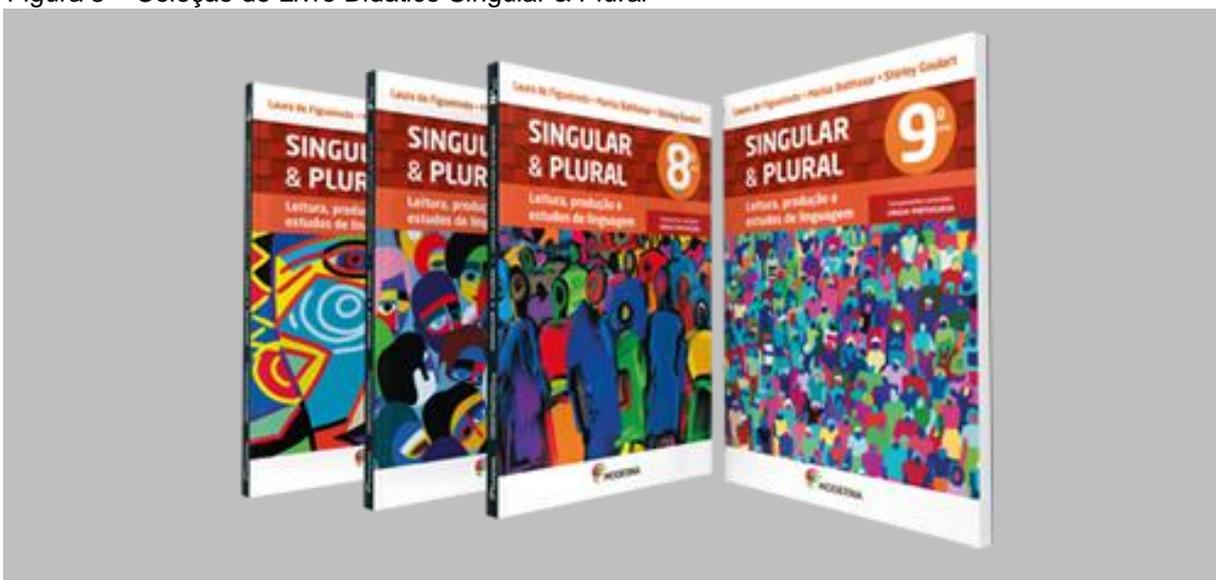
- A maioria dos alunos tem grandes dificuldades em comparar textos com a mesma temática;
- A maioria dos alunos não consegue sair da superficialidade do texto, praticando uma leitura no nível da decodificação;
- A maioria dos alunos tem dificuldades em distinguir um texto do outro, seja estruturalmente, seja por apresentar opiniões distintas acerca de um determinado tema;
- A maioria dos alunos pratica uma leitura sem criticidade e reflexão, sem levar em consideração as condições de produção, circulação e recepção dos textos;

Esse espelho é um indicador de que é necessário se trabalhar com urgência a intertextualidade na sala de aula, proporcionando atividades que desenvolvam essas habilidades que se requer dos D20 e D21 da língua portuguesa referente ao 9º ano. Propor atividades dentro dessa perspectiva com certeza ajudará os alunos a manterem melhor um diálogo crítico e reflexivo entre textos (BRASIL, 2018, p.73), e possivelmente isso ajudará também nas suas futuras produções textuais.

4.4 E OS LIVROS DIDÁTICOS? COMO ABORDAM A INTERTEXTUALIDADE?

Atualmente, o livro didático de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, adotado pela escola é o Singular & Plural – Leitura e produção e estudos da linguagem, das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015). O livro é dividido em três seções ou cadernos: Caderno de Leitura e Produção, caderno de Práticas de Literatura e Caderno de estudo de Língua e linguagem.

Figura 3 – Coleção do Livro Didático Singular & Plural



Fonte: <https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-singular-plural.htm>

Para uma análise mais precisa de como a intertextualidade é tratada na coleção, adotada pela EMEB Piauí, escolheu-se, para esse fim, o livro destinado aos alunos de 8º ano, uma vez que são eles que farão parte ativamente desta pesquisa.

Ao consultar o sumário do livro escolhido, logo se percebe a “intertextualidade temática” (KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012) presente em todas as unidades do Caderno de Leitura e Produção. Cada unidade contém dois capítulos (com exceção da unidade 1), em que se explora a temática geral de determinada unidade, como se pode ver na figura recortada abaixo:

Figura 4 – Sumário do Livro Singular & Plural – 8º ano (Recorte – Unidade 3)

UNIDADE 3	Corrupção: esse mal tem cura?, 84	
	Capítulo 1 • De olho na corrupção	86
	Leitura: <i>75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos</i>	88
	Produção: esquete	93
	Conhecendo o gênero: esquete	93
	Atividade 1: o roteiro de esquete.....	93
	Praticando	96
	Produzindo o texto: roteiro de esquetes	100
	Roda de leitura: poema	102
	Poema visual, de Paulo Leminski	102
	Poema visual, de Frederico Barbosa	102
	Capítulo 2 • Cortando o mal pela raiz	103
	Leitura: <i>O que você tem a ver com a corrupção?</i>	104
	Produção: festival de esquetes	112
	Conhecendo mais o gênero: esquete	112
	Atividade 1: o jogo da inflexão (ou entonação)	112
	Atividade 2: o jogo da ênfase	113
	Produzindo o texto: encenação do esquete	114
	Roda de leitura: poema visual	117
	Poema visual, de Arnaldo Antunes.....	117
	Poema visual, de Paulo Leminski	117

Fonte: Livro didático Singular & Plural – 8º ano – Editora Moderna – 2015.

Nota-se, na figura 4, que o nome da unidade 3 é o tema geral que será tratado nela – “Corrupção: esse mal tem cura?”. Os capítulos também são nomeados, sempre fazendo alusão ao tema geral de tal unidade: “De olho na corrupção” (capítulo 1) e “Cortando o mal pela raiz” (capítulo 2).

Ao se adentrar no Caderno de Leitura e Produção do livro, percebe-se também que todos os textos (entrevistas, charges, poemas, notícias, crônicas, esquetes, tirinhas, propaganda, etc.) trabalham a temática da unidade. Esse é um ponto positivo, o qual se destaca em toda a coleção, uma vez que as autoras trazem para dentro do livro didático os variados tipos de textos que conversam entre si: literários e não literários, imagens com linguagens verbais e não verbais.

No entanto, ao analisar as atividades propostas no livro didático, verifica-se que os alunos não são levados a estabelecerem uma relação entre os textos explorados, ou seja, as autoras não provocam nem sugerem um diálogo direto entre os textos; por exemplo, os exercícios não direcionam o estudante a fazer nenhum tipo de reflexão sobre os pontos comuns e diferentes que há entre uma produção e

outra. Sem falar que o fator intertextualidade nem se quer é elucidado no livro didático analisado. Nesse sentido, é preciso repensar como explorar esse recurso de modo significativo, não basta apenas trazer textos com um mesmo tema, se não há um momento para reflexão das diferentes opiniões ou informações contidas nos textos. Antunes (2017) postula que se deve exercitar com os alunos esses momentos e que o próprio termo intertextualidade precisa ser falado em sala de aula.

Para ilustrar esse aspecto negativo comentado, a seguir serão mostradas imagens do livro, evidenciando, justamente, a exploração que se faz dos textos evidenciados numa atividade:

Figura 5 – Introdução à Unidade 3

Leitura e produção

UNIDADE

3

Corrupção: esse mal tem cura?

Charge 1

© NANI

Charge 2

© LUTE

Tirinha

© CAETANO CURY

Vamos pensar

Nesta unidade vamos discutir um tema que diz respeito a todos os brasileiros: **corrupção**. O que é? O que temos a ver com ela? Por que deve ser combatida? Qualquer cidadão pode ajudar a combatê-la? Como?

Figura 6 – Atividades sobre os textos contidos na figura anterior.

Converse com a turma 

1. Leia a charge 1.
 - a) O que significa a palavra “verba”? Se não souber, procure no dicionário.
 - b) Leia o boxe ao lado e responda: de onde veio a verba que o prefeito carrega no saco?
 - c) Qual seria o objetivo dessa verba? O que você observou na charge para responder?
 - d) Na realidade, para que você acha que a verba foi usada? O que você observou na charge para responder?
 - e) Você acha que esse prefeito se preocupa com as outras pessoas ou pensa apenas em si mesmo? Justifique.
 - f) Você acha que esse prefeito teme ser punido por seu ato?
2. Leia a charge 2.
 - a) Observe o local em que está a ponte. Havia necessidade de construí-la? Por quê?
 - b) A construção dessa ponte beneficiou a população? Por quê?
 - c) De onde provavelmente veio o dinheiro para construir a ponte?
 - d) Quem se beneficiou com a construção? Por quê?
 - e) Você acha que esse deputado estava realmente interessado no progresso da região e em ajudar o povo ou ele pensava apenas em seu progresso pessoal?
 - f) Você acha que esse deputado teme ser punido por seu ato?
3. Tanto o prefeito da charge 1 quanto o deputado da charge 2 podem ser considerados corruptos. Com base nessa afirmação, como você definiria o que é corrupção política?
4. Leia a tirinha.
 - a) Como a personagem azul parece estar se sentindo no quadrinho 1?
 - b) Como você acha que a personagem azul está se sentindo nos quadrinhos 2 e 3? O que você observou para responder?
 - c) Por que ela está se sentindo assim?
 - d) A outra personagem parece se sentir da mesma forma? O que você observou para responder?
 - e) Você acha que apenas reclamar ajuda a mudar a situação que a personagem denuncia?
 - f) O que você acha que é possível fazer para diminuir a corrupção?

Clipe 

De onde vem o dinheiro das obras públicas?

Todos os brasileiros pagam impostos que vão para o cofre do governo e, dali, esse dinheiro é distribuído para pagar os custos dos serviços públicos como hospitais, escolas, estradas, etc.

Uma parte dos lucros das empresas e do salário dos trabalhadores é sempre usada para pagar impostos ao governo. Mas mesmo quem não recebe salário paga impostos, pois há muitos “escondidos” no preço de tudo o que compramos.

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, leremos diferentes tipos de textos que abordam o tema **corrupção** e produziremos um **festival de esquetes teatrais** para mostrar aos espectadores nossa opinião sobre tudo isso.

As *Figuras 5 e 6* são apenas um recorte do que ocorre em todo livro. Os textos apresentam a mesma temática, mas na hora da proposta da atividade, cada um é explorado separadamente, como se pode constatar na *Figura 6*. Nas duas figuras destacadas, há um boxe que as autoras utilizaram para chamar a atenção dos alunos quanto ao tema que será abordado na unidade, mas não elucidam o nome intertextualidade nem provocam outro tipo de diálogo que levem os meninos a relacionarem os textos evidenciados.

Vale ressaltar que, no final de cada unidade do Caderno de Leitura e Produção, os alunos são levados a produzirem textos, dentro de um gênero, explorando a mesma temática que foi trabalhada anteriormente naquela unidade. Mas, para isso, as autoras dão no máximo dois exemplos de textos baseados no gênero que mais tarde (no final de cada seção) os alunos irão produzir dentro de uma determinada situação de produção. Nesse sentido, é possível dizer que, embora superficialmente, há uma proposta de trabalho com a intertextualidade tipológica, porém, como acontece com as atividades de leitura, não há um diálogo direcionado que relacionem os textos.

Com relação ao Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, pouco se vê a exploração do fator intertextualidade nesse eixo de ensino. Para ser mais exato, encontrou-se apenas um momento em que isso acontece (conforme a figura a seguir), porém, mais uma vez, o trabalho se deu de modo superficial, tirando a oportunidade de os alunos terem uma aprendizagem mais significativa.

Figura 7 – Atividade – Eixo linguístico

Texto 2

Leia este poema paródia de José Paulo Paes.

Canção do exílio facilitada

lá?
ah!
sabiá...
papá...
maná...
sofá...
sinhá...

cá?
bah!



EUGÊNIA NOBATI

PAES, José Paulo.
Meia palavra: cívicas, eróticas e metafísicas. São Paulo: Cultrix, 1973.

Glossário

Exílio: situação da pessoa que deixa sua pátria, por livre escolha ou porque foi obrigada a isso. Por extensão de sentido, também indica o lugar onde vive o exilado.

Clipe

Canção do exílio

No século XIX, o poeta Gonçalves Dias escreveu o poema “Canção do exílio”. Nele, exaltava as belezas do Brasil em comparação com Portugal, país em que estava quando o escreveu. Veja a primeira estrofe:

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

No século XX, o poeta José Paulo Paes fez o poema paródia (imitação cômica, divertida ou crítica) que você acabou de ler.

1. Considerando as informações sobre o texto original parodiado, responda às questões a seguir.
 - a) Explique o título dado à paródia. Por que “Canção do exílio facilitada”?
 - b) Onde seria o cá e onde seria o lá citados pelo eu lírico?
 - c) Copie a opção adequada no caderno: essas duas palavras são **advérbios** que marcam:
 - tempo • lugar • dúvida • lugar e tempo
 - d) O que o eu lírico sente em relação ao cá e em relação ao lá?
2. Se eliminássemos as palavras cá e lá desse poema, o texto manteria o sentido? Explique.
3. Em que o par de palavras cá e lá se assemelha ao par de palavras analisado no texto 1?

Com certeza, se as autoras propusessem aos professores que trabalhassem não só a relação existente entre os dois textos, evidenciados na figura 7, mas também os sentidos provocados das palavras em ambas as produções, isso encaminharia para uma atividade linguística mais produtiva.

Mediante a essa breve análise, é possível afirmar que o livro didático *Singular e Plural – 8º ano*, das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart, aborda, implicitamente, a intertextualidade temática e tipológica, mas as autoras do livro não conseguem provocar um diálogo mais eficiente entre os textos abordados, trazendo discussões entre um e outro, estabelecendo diferenças entre eles. Nesse aspecto, cabe ao professor provocar esse tipo de diálogo que é de suma importância para que os estudantes estabeleçam um elo entre os textos e os intertextos.

Seria importante também, antes de as autoras solicitarem aos alunos uma produção dentro de um determinado gênero, haver um momento de produção textual que os façam refletir sobre aquilo que está se lendo. Embora em alguns momentos haja essa preocupação delas, fica apenas no plano da oralidade. Acredita-se que produzir um texto a partir da construção de sentido de outros textos pode tornar a escrita mais segura.

Infelizmente, a partir das observações realizadas na escola, são raras vezes que o livro didático é visitado pelo professor e pelo aluno. Geralmente, usa-se o livro didático para exercícios do Caderno de Estudos de Língua e Linguagem com intuito de acelerar alguns conteúdos, ficando o caderno de leitura e produção em segundo plano ou nem mesmo nada se aproveita das sugestões das autoras do livro. Alguns professores alegam que o livro não condiz com a realidade do estudante e acabam deixando-o de lado (Eu mesmo, anteriormente, pensava e agia dessa forma).

5 PROPOSTA DIDÁTICA: DA PALAVRA DO OUTRO À MINHA PALAVRA

Esta proposta didática, denominada Da palavra do outro à minha palavra, tem como objetivo desenvolver uma sequência de atividades em que o recurso da intertextualidade seja evidenciado em todos os momentos que compõem tal sequência, seja no processo da leitura (diálogos, produção de sentidos), seja no processo da produção textual (paródias, análises, crônicas, textos argumentativos).

Sabe-se que a prática de desse recurso pode servir como uma estratégia que venha a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, uma vez que a provocação de diálogos entre textos pode levar os leitores a perceber a própria formação discursiva de que eles fazem parte, fazendo-os interagir e atuar nela e sobre ela. Além disso, a prática da intertextualidade também pode servir para influenciar direta e indiretamente na produção de textos dos estudantes, tornando-os mais seguros naquilo que dizem, transformando os discursos de outros em seus próprios discursos, sob uma nova perspectiva contextualizada, inventando e reinventando sentidos, significando e ressignificando palavras, aproximando-se do outro ou distanciando-se.

Quando se fala em “Da palavra do outro à minha palavra”, entende-se que, a partir de um discurso previamente já dito (oral ou escrito), o estudante incorpore tal discurso e transforme em seu próprio discurso, assumindo a palavra no seu próprio estilo. Isso se dará por meio de leituras a partir da interação entre leitor/texto/autor, interação entre professor e estudantes, diálogos entre textos e contextos.

5.1 Apresentação da proposta

A proposta “Da palavra do outro à minha Palavra” será desenvolvida em dois módulos visando a um trabalho minucioso e responsável, pois realizar essa proposta em algumas aulas somente talvez não produza o efeito esperado. É necessário dispor de um tempo maior, permeando as atividades entre uma tarefa e outra. Não é preciso parar o conteúdo por conta da realização da proposta de trabalho com a intertextualidade, uma vez que o centro do estudo da língua materna é o texto, e a partir dele é que os aspectos gramaticais se desencadearão.

Os módulos que compõem a proposta de ensino foram organizados de forma que o recurso da intertextualidade é explorado gradativamente, iniciando-se pela própria discussão do conceito de “intertextualidade” com os estudantes, perpassando por um processo de familiarização, construção de sentidos a partir da prática de leitura de textos e intertextos e culminando com a prática de produção textual, que é um dos objetivos maior da utilização dessa estratégia em sala de aula.

Desse modo, a presente proposta será desenvolvida em dois grandes módulos com suas respectivas unidades, a saber:

MÓDULO I – PRÁTICA DE LEITURA INTERTEXTUAL	
UNIDADE I	O conceito de intertextualidade
UNIDADE II	Intertextualidade temática – Vários olhares
UNIDADE III	A intertextualidade na interpretação de textos – D20 e D21

MÓDULO II – PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE UMA RELAÇÃO INTERTEXTUAL	
UNIDADE I	Produção intertextual a partir de um texto-base
UNIDADE II	A intertextualidade implícita na produção de textos
UNIDADE III	Intertextualidade tipológica: A produção intertextual no gênero crônica.

O módulo Prática de Leitura Intertextual tem como objetivo proporcionar aos alunos diversos momentos de interação entre texto/autor/leitor a partir de possíveis diálogos entre textos, intertextos, contextos e trocas de experiências já vividas, a fim de que os estudantes olhem para o produto escrito não como algo vazio ou um dizer isolado, mas que percebam que ali residem vários dizeres entrelaçados com outros dizeres, e que, por meio dessa percepção, eles consigam construir possíveis sentidos para aquilo que se lê.

O primeiro momento desse módulo (Unidade I) será aproximar os alunos do conceito de intertextualidade, uma vez que muitos deles (de acordo com a pesquisa feita na diagnose dessa dissertação) desconhecem tal termo. Como ressalta Antunes (2017, p. 122), é necessário trabalhar, em sala de aula, a relação entre

textos de maneira explícita, explorando todas as possíveis formas em que a intertextualidade se dá.

Para esse primeiro momento, utilizar-se-á como texto centralizador o poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, em que os alunos darão suas primeiras impressões a respeito do poema⁴ e serão levados a construir possíveis sentidos, tendo como ponto de partida o texto evidenciado. A partir dele, outros textos também serão utilizados, entre eles, o texto *Viajar é preservar* (uma propaganda da empresa Soletur) e um anúncio publicitário da *Parker Frontier*, com o objetivo de fazer os estudantes já perceberem como os textos se entrelaçam.

A segunda unidade do módulo *Prática de Leitura Intertextual* aprofundará ainda mais o conhecimento dos alunos acerca da intertextualidade, suas ocorrências e proporções. Nessa unidade, os discentes serão incentivados a buscar/construir sentidos possíveis para os textos que serão abordados e a entrelaçá-los entre si, argumentando, observando, apontando diferenças e semelhanças neles. Também essa unidade consistirá em apurar o olhar dos estudantes a respeito da importância do processo da leitura intertextual para suas futuras produções de textos.

Para esse momento, utilizar-se-ão as músicas *Vivendo do Passado* (Bruno e Marrone), *Amor do passado* (Banda Sangue Latino), *Recaídas* (Henrique e Juliano), *Nocautê* (Jorge e Mateus), *A dança do desempregado* (Gabriel O Pensador). Utilizar-se-ão também os poemas *Calçada de Carriche* (Antônio Gedeão) e *A mulher que passa* (Vinícius de Moraes). Explorar-se-á, ainda, o filme *À procura da felicidade* (Gabriele Muccino com Will Smith). E para completar essa etapa, apresentar-se-ão aos alunos os textos *Telenovelas empobrecem o país* (Antunes Filho) e *Novela é cultura* (Revista Veja).

O módulo II dessa proposta, voltado para a prática de produção de textos, tem como objetivo levar os discentes a escreverem seus textos com mais segurança por intermédio da exploração do recurso da intertextualidade. A partir do contato com os textos a serem explorados em sala de aula, os alunos serão instigados a construir seus próprios textos, sempre dialogando com o que leu (seja

⁴ O poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, foi explorado na fase diagnóstica desta pesquisa e como a pretensão dessa seção é elaborar uma proposta didática em que, possivelmente, poderá ser usada por outros professores, é que se retomou a esse poema, agora sendo explorado com algumas questões mais sistematizadas, aguçando, dessa forma, a leitura dos estudantes e os possíveis sentidos que eles podem construir a partir do texto de Drummond.

argumentando, refutando, seja estabelecendo novos sentidos, apoiado em suas vivências pessoais).

Esse módulo pretende mostrar aos estudantes que eles têm sempre algo a dizer, e que esse dizer sempre está relacionado a outros dizeres já ditos anteriormente. Importante também fazê-los saber que eles podem retomar, de outra forma, os já ditos, levando em consideração suas experiências de vida e os novos contextos em que se dá a situação comunicativa.

O módulo *Prática de Produção de textos numa relação intertextual* está dividido sistematicamente em três unidades, sempre partindo de um ou mais intertextos entrelaçados com as experiências de vida dos estudantes. Vale salientar que o produto final de cada unidade desse módulo será o resultado de uma interação estabelecida por meio de um diálogo entre o texto-base, o aluno, o professor e o próprio texto em construção, caracterizando, dessa forma, a “escrita como trabalho” (MENEGASSI, 2010: p.75).

A primeira unidade, *A Produção intertextual a partir de um texto-base*, oportunizará os estudantes a escreverem textos levando em consideração o conto *O menino das meias vermelhas*, de Carlos Heitor Cony. A partir do encontro dos discentes com o conto em evidência (com os diálogos e as discussões realizadas em torno dele, com os possíveis sentidos construídos), eles serão levados a uma produção intertextual e, em seguida, socializarão as produções com o objetivo de perceberem até que ponto seus textos se aproximaram ou se distanciaram do conto lido e explorado.

A segunda unidade, em que se explorará especificamente a intertextualidade implícita, dará oportunidade aos alunos de se sentirem escritores ao produzirem seus textos a partir do poema *Canção do exílio* (de Gonçalves Dias) e dos intertextos de alguns escritores da Literatura Brasileira, como Oswald de Andrade, Mário Quintana, Ferreira Gullar, Carlos Drummond de Andrade, Jô Soares, entre outros. A pretensão nessa unidade é fazer com que os estudantes escrevam textos (poemas, canções) que remetam à original *Canção do Exílio* seja no processo da captação ou da subversão, de acordo com o contexto atual.

A terceira unidade estará voltada para a intertextualidade tipológica, em que se explorará o gênero crônica, a partir das crônicas *A última crônica*, de Fernando

Sabino e Peladas, de Armando Nogueira. A produção intertextual dar-se-á a partir da leitura e discussão de três crônicas que se aproximam tanto no aspecto estrutural quanto temático, influenciando direta e indiretamente na escrita dos alunos, baseado na sua vivência do dia a dia, tomando, assim, a palavra do outro e transformando na sua própria palavra. Os textos tomados para essa unidade para apreciação de estudos são de estudantes vencedores da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2016: *Os meninos carregadores* (de Jackeline Palma dos Santos), *Ruptura* (de Daniella da Rosa), *O palhaço e o menino* (de Ana Heloísa Milani Coelho).

As sequências de atividades pensadas em cada unidade têm como público-alvo estudantes do 9º ano, podendo também ser adaptadas para séries anteriores, conforme as reais necessidades dos estudantes relacionadas à prática de leitura e produção textual.

Vale lembrar que tanto as atividades relacionadas à prática da leitura quanto às da produção textual serão desenvolvidas dentro da concepção de linguagem como interação (discutida na segunda seção desta pesquisa), tendo como foco o diálogo entre leitor-texto-autor, diálogo entre os estudantes e professor sobre possíveis sentidos gerados a partir de um texto, interação entre textos, análises da situação comunicativa relacionada aos contextos de produção e recepção. Será a partir desse entrelaçado de discursos que o estudante será levado a construir possíveis sentidos para aquilo que lerá e, assim, a produzir novos discursos, levando em consideração as suas experiências e vivências dentro de sua comunidade.

5.2 Composição do material

A seguir, será apresentada a composição do material da proposta de cada módulo, descrevendo-se cada passo da realização das atividades, apresentando-se os textos sugeridos, que permearão toda a sequência de determinado módulo, assim como as questões que nortearão as discussões, os diálogos e as interações entre os textos e os sujeitos participantes.

Cada unidade é composta pelas descrições dos objetivos, recursos utilizados e as propostas de atividades. Em alguns momentos, aparecerão orientações e lembretes de determinado aspecto importante para a realização de alguma tarefa.

Vale salientar que o caderno de atividade a seguir é exclusivamente para o uso do professor, podendo ele fazer as alterações necessárias de acordo com a realidade de sua turma.

5.2.1 MÓDULO I – PRÁTICA DE LEITURA INTERTEXTUAL

UNIDADE I – O conceito de intertextualidade

- **OBJETIVOS:**

- Proporcionar aos estudantes a familiarização do termo intertextualidade;
- Discutir a respeito do conceito de intertextualidade, apontando, nos textos em evidência, a presença do outro e como tal recurso é de fundamental importância para a construção dos novos textos, no caso, as propagandas.

- **RECURSOS:**

- Textos: *No meio do Caminho* – de Carlos Drummond de Andrade; *Viajar é preservar* – propaganda da Empresa Soletur (Textos trabalhados na coleta de dados da diagnose) e Parker Frontier – Anúncio publicitário.

- **ALGUMAS ORIENTAÇÕES:**

Segundo Antunes (2017, p. 122), o tópico 'intertextualidade' deve ser falado, nomeado, elucidado, aclarado em sala de aula por meio de questões como: O que é intertextualidade? Em que consiste? Como se manifesta? Que funções tem? Que efeito produz?

Ao lado da exploração dos conceitos, continua Antunes, poderiam acontecer análises de textos em que se pudessem observar os diferentes tipos de intertextualidade, considerando, inclusivamente, as supostas intenções pretendidas nessas ocorrências.

E é justamente nesse sentido que a unidade I (assim como os demais módulos) será encaminhada nas aulas de LP, em que será possível mostrar aos estudantes a importância dos diálogos entre os textos, fazendo-os perceber que nenhum texto nasce do zero.

Na conversa que se desencadeará nessa unidade será importante alertar os estudantes que muitos textos, filmes, canções etc. com que têm ou terão contato se utilizaram do recurso da intertextualidade, ora aproximando-se de algum aspecto ora

distanciando-se. Incentivá-los a se tornar bons leitores e bons produtores de texto, utilizando também desse recurso, o que será de tamanha significância.

Nessa unidade, também é importante que se discuta com os discentes a respeito do conceito “diálogo com o texto”, com intuito de fazer com que eles percebam a dinâmica que envolve o processo da leitura entre autor/texto/leitor.

• ATIVIDADES:

▶ **ATIVIDADE 1:**

1) Leia o texto *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, e escreva suas primeiras impressões a respeito dele.

No Meio do Caminho
Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

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

▶ **Professor**, recomenda-se separar um momento em sala de aula para que os alunos socializem suas respostas ou se expressem a respeito do que o poema lhes causou. Esse momento de socialização é muito importante para que o estudante perceba os possíveis sentidos construídos por meio de um texto.

2) Releia o poema de Drummond e responda às questões abaixo:

a) Qual o objeto bastante enfatizado no poema pelo autor e o que ele pode significar?

b) Qual a possível intenção do autor ao repetir os versos “No meio do caminho tinha uma pedra/ Tinha uma pedra no meio do caminho”?

c) “Nunca me esquecerei desse acontecimento”. Que tipo de acontecimento é impossível esquecer? Exemplifique.

d) No caso do autor, esse acontecimento foi algo feliz ou triste? Justifique com uma passagem do poema.

e) Observe os versos “No meio do caminho tinha uma pedra” e “Tinha uma pedra no meio do caminho”. O que há de diferente na estrutura das frases? Essa diferença provoca mudança de sentido? Por quê?

► É importante também que após a realização dessas duas primeiras questões, você socialize as suas impressões a respeito do poema. Aproveite para fazer uma leitura novamente do poema com os alunos e resgate os sentidos possíveis que já foram construídos com eles na questão 1.

3) Leia o seguinte texto publicitário VIAJAR É PRESERVAR, e responda às seguintes questões:

Figura 8: Propaganda da Soletur



Fonte: <http://textosunisanta.blogspot.com/2012/04/>

- a) Qual(is) mensagem(ns) pode(m) ser extraídas(s) da propaganda acima?
- b) Para indicar a poluição das praias, a propaganda faz referência a outro texto. A que texto faz referência?
- c) Cite o trecho que estabelece a relação intertextual (a relação entre os dois textos);
- d) Qual a imagem recuperada no texto original?
- e) O sentido atribuído a essa imagem é o mesmo nos dois textos (o original e a propaganda)? Justifique.

- A partir dessas questões, pode-se provocar outros questionamentos como:
- Ao ler os dois textos *No meio do caminho* e *Viajar é preservar!*, percebe-se que há intertextualidade. O que seria, então, intertextualidade?
 - No texto publicitário, o que faz lembrar do poema de Drummond?
 - É possível construirmos enunciados em que a palavra *pedra* tenha o mesmo significado do poema drummoniano ou da propaganda em evidência? (Pedir aos alunos que construam enunciados a partir dos sentidos provocados nos dois textos)
 - A empresa Soletur poderia ter feito de outra maneira a sua propaganda?
 - Por que se utilizou do poema *No meio do caminho* para construir a propaganda?
 - Que efeito de sentido provoca no leitor ou no interlocutor?

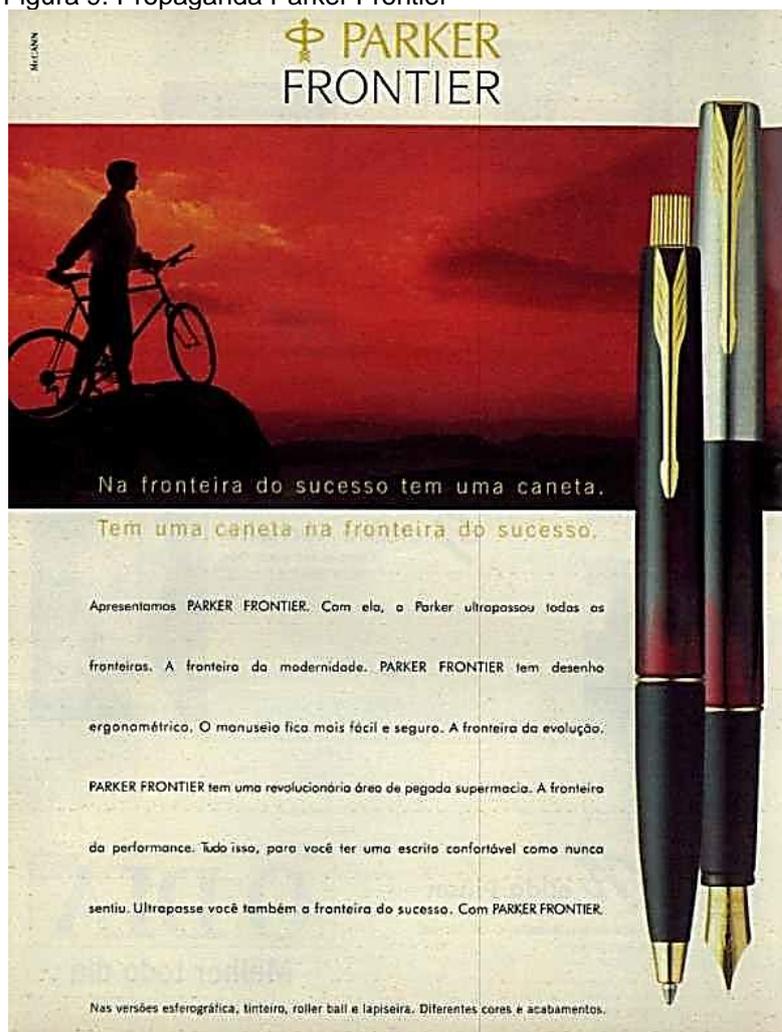
OBS.: Nessa ocasião, será interessante mostrar aos estudantes o efeito que a intertextualidade pode causar na construção de um determinado texto e que a intenção de utilizá-la para se assemelhar ou se diferenciar daquilo que é dito no texto-base, é exclusivamente escolha do produtor do novo enunciado.

► **ATIVIDADE 2:**

► **Professor**, para complementar as discussões, apresente aos estudantes outra propaganda que também se valeu do recurso da intertextualidade, usando o poema de Drummond como texto-base, para alcançar seu objetivo interlocucionário.

1) Leia a propaganda abaixo para responder as questões que seguem:

Figura 9: Propaganda Parker Frontier



MILAN

Φ PARKER
FRONTIER

Na fronteira do sucesso tem uma caneta.

Tem uma caneta na fronteira do sucesso.

Apresentamos PARKER FRONTIER. Com ela, o Parker ultrapassou todas as fronteiras. A fronteira da modernidade. PARKER FRONTIER tem desenho ergonômico. O manuseio fica mais fácil e seguro. A fronteira da evolução. PARKER FRONTIER tem uma revolucionária área de pegada supermacia. A fronteira da performance. Tudo isso, para você ter uma escrita confortável como nunca sentiu. Ultrapasse você também a fronteira do sucesso. Com PARKER FRONTIER.

Nas versões esferográfica, tinteira, roller ball e lapiseira. Diferentes cores e acabamentos.

Fonte: www.propagandaemrevista.com.br

- A propaganda se utilizou do recurso da intertextualidade?
- É possível identificar o trecho ou a ideia em que se realce a utilização do recurso da intertextualidade?
- A que texto tal propaganda se utilizou para produzir seu enunciado?

- Que efeito de sentido provoca a utilização da expressão que lembra o poema de Drummond?
- Explique os versos “Na Fronteira do sucesso tem uma caneta/Tem uma caneta na fronteira do sucesso”
- Embora pedra e caneta tenham significados totalmente diferentes, eles conseguem produzir o mesmo efeito de sentido evocado nos dois textos?
- Estabeleça uma relação intertextual entre os textos *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, *Viajar é preservar*, da Empresa Soletur e a propaganda da *Parker Frontier*.

► Para encerrar essa unidade, é bom lembrar os estudantes que sempre por trás do uso do recurso intertextual há uma intenção do produtor do novo texto e é justamente essa intenção que o fará se assemelhar ou diferenciar do texto-base.

5.2.2 UNIDADE II: Intertextualidade temática – vários olhares

- **OBJETIVOS:**

Levar os educandos a:

- analisar textos que desenvolvem, em algum momento, a mesma temática;
- ser capaz de perceber a presença da intertextualidade temática nos textos que os cercam no seu dia a dia, como canções, filmes, novelas etc.;
- produzir novos textos a partir de uma relação intertextual estabelecida, transformando a presença da intertextualidade em uma das dimensões apontadas por Bazerman (2007, p. 107), em que o material intertextual é usado retoricamente como um novo argumento.

- **RECURSOS:**

- Músicas: Vivendo do Passado, de Bruno e Marrone; Amor do passado, da Banda Sangue Latino; Recaídas, de Henrique e Juliano; Nocaute, de Jorge e Mateus; A dança do desempregado, de Gabriel O pensador;
- Poemas: Calçada de Carriche, de António Gedeão; A mulher que passa, de Vinícius de Moraes;

- Filme: *À procura da Felicidade*, de Gabriele Muccino com Will Smith;

- **ALGUMAS ORIENTAÇÕES:**

A prática da leitura como diálogo também será momento vivenciado nesse módulo, como forma de incentivar a produção de sentidos a partir dos textos que serão lidos.

- **ATIVIDADES:**

- ▶ **ATIVIDADE 1**

▶ **Professor**, apresente aos estudantes uma seleção de quatro músicas, sendo duas delas, pelo menos, de outras décadas. Como sugestão, foram selecionadas já quatro canções que tocam a mesma temática. Lembre-se que ao escolher as canções, procure estabelecer uma leitura intertextual (temática, conteúdo, estrutura, entre outros).

1. Vivendo do passado – Bruno e Marrone

“Se o nosso amor se acaba, se o nosso amor termina, já não me resta nada, para viver na vida.

Se não existe tudo, se tudo é um momento, eu fico com as lembranças, do que se foi com o tempo.

Me julga e me condena, não escuta explicação, me olha assim com pena, nunca me dá razão.

Se esse é o meu castigo, amar sem ser amado, vou te levar comigo e viver só de passado.

Não se esqueça que eu te quero, sem você eu não existo, que aceito a metade do amor que eu preciso.

Não se esqueça que eu te quero, sem você eu não existo, que aceito a metade do amor que eu preciso”.

2. Amor do passado – Banda Sangue Latino

Eu nunca vou esquecer do nosso amor do passado, quando eu e você éramos tão apaixonados.

Você não quis me entender, por isso estamos separados. Juro que você ainda vai estar ao meu lado.

Agora eu lembro o passado e tudo o que a gente sonhou.

Você era a minha vida e eu era o seu grande amor.

Faria tudo de novo pra ter de volta você, pra te apertar em meus braços e nunca mais te perder”.

3. Recaídas – Henrique e Juliano

“Você pode ficar com quem você quiser, não tem nada a ver, eu não mando em você. Mas ainda choro quando alguém comenta não quero saber.

Me preocupo e apesar dos pesares eu sempre quero te ver bem.

E ainda vou além, em uma relação, sei que não vai ser fácil amar outro alguém.

E hoje mesmo separados, sinto que o seu corpo ainda é meu.

Às vezes me escondo e faço de tudo pra ninguém notar que eu vivo e morro por ti. Têm semanas que às vezes sofro e vêm as recaídas.

Às vezes eu queria ter o poder de poder te apagar da memória e nessa fraqueza ter força pra fazer com que essa nossa história não passe de passado e fique da porta pra fora.

Se eu pudesse te apagar da minha mente, apagaria agora.

Mas toda vez que eu me lembro de nós dois, meu coração sempre chora e é sempre a mesma história”.

4. Nocaute – Jorge e Mateus

“Olha aí, o mundo girando e a gente se esbarrando outra vez.

Olha aí, o meu coração, indo contra a razão, o sentimento não se desfez.

Recaí quando te vi e a paixão veio à tona.

Fui a nocaute, beijei a lona.

O meu corpo tremeu, o tempo passou, a vida mudou, mas eu continuo seu.

Ainda sou o mesmo bobo apaixonado.

Se eu estou errado, não quero nem saber.

Eu só sei que a vida é mais colorida com você.

Com você ainda sou o mesmo bobo apaixonado, se eu estou errado, não quero nem saber.

Eu só sei que a vida é mais colorida com você”.

► Após as canções serem ouvidas e cantadas pelos alunos, sugerimos que peça a eles que comentem, oralmente, o que cada canção está expressando, destacando os temas abordados pelas canções. Para ajudar nisso, eis aí alguns questionamentos que podem ser utilizados nesse momento (Você pode fazer os questionamentos após cada canção ser cantada)

- O que se passa na canção? (Qual o enredo)
- Quem seria os principais interlocutores da canção?
- Qual a temática abordada pela canção?
- Que tipo de sentimento tal canção despertou em você? Por quê?
- Você já vivenciou alguma situação parecida a essa ou conhece alguém que

também já passou pelas mesmas situações?

▶ Na sequência, você pode apresentar o seguinte comando:

- 1) O que as quatro músicas têm em comum? Organize sua resposta em um parágrafo e comprove a relação estabelecida entre elas.

OBS.: Depois das correções, socializar os textos produzidos com a turma. E na ocasião, enfatizar que muitos textos, músicas etc. mantêm uma relação intertextual não importa o tempo, o ano, a década, os séculos. Nesse caso, mostrar que a temática é um tipo de intertextualidade que pode ocorrer entre os textos.

▶ **ATIVIDADE 2**

▶ **Professor**, Depois das inferências feitas, sugerimos dividir a turma em grupos de 4 alunos para a realização da próxima atividade:

- Trazer, para aula seguinte, duas músicas que, em algum momento, tratam da mesma temática.
- Socializar com a turma as músicas e instigar os colegas a apontarem a temática que atravessa as duas canções.
- Justificar a escolha das músicas e elencar os pontos comuns entre elas.

OBS.: Esse momento será importante verificar se os estudantes conseguem, de fato, aproximar dois textos que tratam da mesma temática, utilizando-se da argumentação para comprovar tal(is) afirmação(ões).

► **ATIVIDADE 3**

1) Leia os poemas *Calçada de Carriche*, de António Gedeão e *A mulher que passa*, de Vinícius de Moraes.

Calçada de Carriche

António Gedeão

Luísa sobe,
sobe a calçada,
sobe e não pode
que vai cansada.
Sobe, Luísa,
Luísa, sobe,
sobe que sobe
sobe a calçada.

Saiu de casa
de madrugada;
regressa a casa
é já noite fechada.
Na mão grosseira,
de pele queimada,
leva a lancheira
desengonçada.
Anda, Luísa,
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada.

Luísa é nova,
desenxovalhada,
tem perna gorda,
bem torneada.
Ferve-lhe o sangue
de afogueada;
saltam-lhe os peitos
na caminhada.
Anda, Luísa.
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada.

Passam magalas,
rapaziada,
palpam-lhe as coxas,
não dá por nada.
Anda, Luísa,
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada.

Chegou a casa
não disse nada.
Pegou na filha,
deu-lhe a mamada;
bebeu da sopa
numa golada;
lavou a loiça,
varreu a escada;
deu jeito à casa
desarranjada;
coseu a roupa
já remendada;
despiu-se à pressa,
desinteressada;
caiu na cama
de uma assentada;
chegou o homem,
viu-a deitada;
serviu-se dela,
não deu por nada.
Anda, Luísa.
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada.

Na manhã débil,
sem alvorada,
salta da cama,
desembestada;
puxa da filha,
dá-lhe a mamada;

veste-se à pressa,
desengonçada;
anda, ciranda,
desaustinada;
range o soalho
a cada passada;
salta para a rua,
corre açodada,
galga o passeio,
desce a calçada,
desce a calçada,
chega à oficina
à hora marcada,
puxa que puxa,
larga que larga,
puxa que puxa,
larga que larga,
puxa que puxa,
larga que larga,
puxa que puxa,
larga que larga;
toca a sineta
na hora aprazada,
corre à cantina,
volta à toada,
puxa que puxa,
larga que larga,
puxa que puxa,
larga que larga,
puxa que puxa,
larga que larga.
Regressa a casa
é já noite fechada.
Luísa arqueja
pela calçada.
Anda, Luísa,
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada,
sobe que sobe,
sobe a calçada,
sobe que sobe,
sobe a calçada,
sobe que sobe,
sobe a calçada.
Anda, Luísa,
Luísa, sobe,
sobe que sobe,
sobe a calçada.

A Mulher que Passa

Vinícius de Moraes

Meu Deus, eu quero a mulher que passa.
Seu dorso frio é um campo de lírios
Tem sete cores nos seus cabelos
Sete esperanças na boca fresca!

Oh! Como és linda, mulher que passas
que me sacias e suplicias
Dentro das noites, dentro dos dias!

Teus sentimentos são poesia
Teus sofrimentos, melancolia.
Teus pêlos leves são relva boa
Fresca e macia.
Teus belos braços são cisnes mansos
Longe das vozes da ventania.

Meu Deus, eu quero a mulher que passa!

Como te adoro, mulher que passas
Que vens e passas, que me sacias
Dentro das noites, dentro dos dias!

Porque me faltas, se te procuro?
Por que me odeias quando te juro
Que te perdia se me encontravas
E me encontrava se te perdias?

Por que não voltas, mulher que passa?
Por que não enches a minha vida?
Por que não voltas, mulher querida
Sempre perdida, nunca encontrada?
Por que não voltas à minha vida
Para o que sofro não ser desgraça?

Meu Deus, eu quero a mulher que passa!
Eu quero-a agora, sem mais demora
A minha amada mulher que passa!

No santo nome do teu martírio
Do teu martírio que nunca cessa
Meu Deus, eu quero, quero depressa
A minha amada mulher que passa!

Que fica e passa, que pacifica
Que é tanto pura como devassa
Que bóia leve como a cortiça
E tem raízes como a fumaça.

► **Professor**, a partir da leitura individual e coletiva dos poemas, caberia instigar os alunos a manter um diálogo entre leitor-texto-autor e, em seguida, socializar as construções de sentido que cada poema desencadeou por meio de uma interação entre os colegas e o professor da turma. Será interessante lançar à turma algumas perguntas para um diálogo orientado.

Sobre o poema *Calçada de Carriche*:

- Por que o título do poema ser Calçada de Carriche?
- Quem é a personagem tratada no poema? Caracterize-a.
- Como é a vida da personagem? O que se pode dizer sobre ela?
- Ela é feliz?
- Em que a personagem trabalha?
- Você conhece alguém parecido com a personagem?
- Que sentimento o poema causou em você? Por quê?

Sobre o poema *Mulher que passa*:

- Quem são os personagens tratados no poema?
- Caracterize os dois personagens.
- Que tipo de sentimento(s) a personagem causa no autor do poema (eu-lírico)?
- Qual a relação que há entre a mulher que passa e o eu-lírico?
- A mulher que passa tem algum tipo de sentimento pelo eu-lírico?
- Por que o eu-lírico se apresenta tão desesperado?
- Você conhece alguém que sofre por um amor não correspondido?
- Que sentimento o poema causou em você? Por quê?

► Após a essa interação, podem ser apresentados os seguintes comandos para a turma:

- A partir da leitura dos textos *Calçada de Carriche* e *A mulher que passa* e dos diálogos travados em sala de aula, produza um texto evidenciando suas impressões a respeito dos dois poemas.
- O que os dois poemas têm em comum? E em que os diferenciam?

OBS.: Percebe-se que essa atividade está pautada em práticas de leitura e produção de textos voltadas para a concepção de linguagem como interação, utilizando-se o recurso da intertextualidade como um instrumento para favorecer o desenvolvimento de tais habilidades (leitura e escrita).

► **ATIVIDADE 4**

► **Professor**, a próxima atividade a ser feita pela turma nesse foco, terá como referência a canção *Dança do desempregado*, de Gabriel O Pensador e o filme *À procura da Felicidade*, de Gabriele Muccino com Will Smith. E para o primeiro passo dessa atividade, apresente a canção *Dança do desempregado* e convide toda a turma para cantá-la.

1) Leia a letra da canção *A dança do desempregado*, de Gabriel O Pensador.

Dança do Desempregado

Gabriel O Pensador

Essa é a dança do desempregado
Quem ainda não dançou tá na hora de aprender
A nova dança do desempregado
Amanhã o dançarino pode ser você

E vai levando um pé na bunda vai
Vai por olho da rua e não volta nunca mais
E vai saindo vai saindo sai
Com uma mão na frente e a outra atrás
E bota a mão no bolsinho (Não tem nada)
E bota a mão na carteira (Não tem nada)
E bota a mão no outro bolso (Não tem nada)
E vai abrindo a geladeira (Não tem nada)
Vai procurar mais um emprego (Não tem nada)
E olha nos classificados (Não tem nada)
E vai batendo o desespero (Não tem nada)
E vai ficar desempregado

Essa é a dança do desempregado
Quem ainda não dançou tá na hora de aprender
A nova dança do desempregado
Amanhã o dançarino pode ser você

E vai descendo vai descendo vai
E vai descendo até o Paragüai
E vai voltando vai voltando vai
"Muamba de primeira olhai quem vai?"
E vai vendendo vai vendendo vai
Sobrevivendo feito camelô
E vai correndo vai correndo vai
O rapa tá chegando olhai sujô!...
E vai rodando a bolsinha (Vai, vai!)
(...)

E vai ganhando uma graninha
E vai vendendo o corpinho (Vai, vai!)
E vai ganhando o leitinho (Vai, vai!)
É o leitinho das crianças (Vai, vai!)
E vai entrando nessa dança

Essa é a dança do desempregado
Quem ainda não dançou tá na hora de aprender
A nova dança do desempregado
Amanhã o dançarino pode ser você

E bota a mão no bolsinho (Não tem nada)
E bota a mão na carteira (Não tem nada)
E não tem nada pra comer (Não tem nada)
E não tem nada a perder
E bota a mão no trinta e oito e vai devagarinho
E bota o ferro na cintura e vai no sapatinho
E vai roubar só uma vez pra comprar feijão
E vai roubando e vai roubando e vai virar ladrão
E bota a mão na cabeça!! (É a polícia)
E joga a arma no chão E bota as mãos nas algemas
E vai parar no camburão
E vai contando a sua história lá pro delegado
"E cala a boca vagabundo malandro safado"
E vai entrando e olhando o sol nascer quadrado
E vai dançando nessa dança do desempregado

Essa é a dança do desempregado
Quem ainda não dançou tá na hora de aprender
A nova dança do desempregado
Amanhã o dançarino pode ser você

► Após cantar a música com os estudantes, fazer um levantamento daquilo que foi compreendido da letra da canção, por meio de questionamentos/reflexões como os que se apresentam a seguir, que podem ser feitos por meio de uma interação verbal e/ou escrita.

1) A partir da canção *A Dança do desempregado*, responda às questões abaixo:

- Como você justifica o título dado à canção?

- Caracterize o desempregado apresentado na canção: Ele tem capacidade de trabalho? É violento? Tem iniciativa? É malandro? É persistente?
- O desempregado da letra da música tem algum poder aquisitivo? Comprove.
- O desempregado da canção tem família? Comprove.
- O que leva o desempregado a escolher um caminho que não é lícito?
- Que caminho(s) o desempregado escolheu para solucionar o problema financeiro que estava enfrentando?
- Você apoia a atitude do desempregado em escolher esses caminhos ilícitos?
- Você, no lugar do desempregado da canção, faria a mesma coisa que ele fez para sustentar a família? Por quê?
- Que adjetivos o delegado usou para se referir ao desempregado?
- Você acha que o representante da lei agiu corretamente? Por quê?
- Você conhece ou conheceu alguém que se encontra(ou) na mesma situação do desempregado do texto?
- Que tipo de sentimento a letra da música despertou em você?
- Que outro título você daria à canção de Gabriel O Pensador?

► Após o momento de interação entre leitor-texto-autor e a socialização dos questionamentos acima, convide os estudantes a assistirem ao filme *À procura da Felicidade*.

Figura 15: Cartaz do filme *À procura da felicidade*



Fonte: <https://www.videoperola.com.br/dvd-a-procura-da-felicidade-html/p>

► Depois da sessão do filme, recomendamos que se provoque uma conversa informal sobre o que foi assistido, por meio de questões como:

- Por que o nome do filme *À procura da felicidade*?
- Caracterize os dois personagens principais.
- Do que se trata o filme?
- O desempregado do filme tem iniciativa? Tem capacidade de trabalhar? Justifique.
- Descreva a situação financeira do desempregado.
- O desempregado do filme escolhe meios ilícitos para sobreviver e sustentar principalmente o filho? Justifique.
- A mulher do desempregado não suportou a situação financeira que estavam vivendo e por isso acaba abandonando o marido. Você concorda com a atitude dela? Por quê?
- Que tipo de sentimento o filme provocou em você?
- Que mensagem pode ser extraída do filme?

► Logo em seguida, caberia uma reflexão com os estudantes a respeito da letra da música *Dança do desempregado* e do filme assistido, com a finalidade de traçar, com os alunos, alguns pontos comuns e divergentes entre os dois textos (canção e filme).

- Pode-se dizer que a letra da música *Dança do desempregado* e o filme *À procura da felicidade* tratam da mesma temática? Justifique.
- O que tem em comum entre o desempregado da música e do filme?
- O que tem de diferente entre o desempregado da música e do filme?
- Compare o final das narrativas da música e do filme. Os desempregados têm o mesmo final? Justifique

► Após a conversa informal provocada na turma e as reflexões feitas a respeito do filme e da música, a sugestão é que se peça que os estudantes façam uma

produção textual, nestes termos:

- Produza um texto estabelecendo uma comparação entre a canção *Dança do desempregado*, de Gabriel o Pensador e o filme *À procura da felicidade*, de Gabriele Muccino e Will Smith. (Indique pontos comuns e divergentes entre o conteúdo da canção e do filme)
-

UNIDADE III: A intertextualidade na interpretação de textos – Descritores 20 e 21 da Língua Portuguesa

- **OBJETIVOS:** Nesta unidade, o aluno deverá:
 - Estudar/conhecer especificamente os descritores 20 e 21 da língua portuguesa que tratam da relação entre textos;
 - Demonstrar habilidades em relacionar textos;
 - Interpretar corretamente textos e intertextos, a partir da relação entre eles;
 - Ser competente na resolução de problemas apresentados nos descritores 20 e 21 da língua portuguesa.

- **RECURSOS:**

- Simulado Descritor 20
- Simulado Descritor 21

- **ALGUMAS ORIENTAÇÕES**

Professor, a proposta desta unidade é trabalhar especificamente os descritores 20 e 21 (D20 e D21) da língua portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental, que tratam das habilidades dos alunos em estabelecer uma relação entre textos. Tais descritores são usados para avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece de dois em dois anos em todo o território brasileiro.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb, são contemplados os dois descritores que remetem às habilidades dos alunos a relacionarem textos por uma comparação seja na forma composicional dos textos, seja na forma de tratar uma informação (D20), seja na manifestação de uma atitude crítica e reflexiva diante das informações contidas nos textos e intertextos (D21), como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 13 : Tópico III. Relação entre textos (retomada)

D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Fonte: Brasil, 2008, p. 22

Percebe-se que os D20 e D21 requerem que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema. Assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve.

Nesse sentido, as atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

O D20 trata de modos de composição – o gênero textual ou discursivo, e possibilidades retóricas – o estilo, as sequências típicas ou especiais de linguagem etc., sobre um mesmo tema. Aqui se comparam dois textos, no mínimo, com vistas ao reconhecimento de diferenças de tratamento quanto ao gênero – sua estrutura e seus elementos –, ao estilo e à linguagem de forma geral.

Pode-se explorar esse descritor analisando, por exemplo, a fala de um político em diferentes textos: o discurso proferido originariamente e sua repercussão na mídia. Assim, podem ser apontadas diferenças decorrentes do meio em que esses textos circulam – diferenças de gênero textual ou discursivo, e diferenças de estilo e linguagem. Outros exemplos são o discurso de autoridades, o discurso publicitário, jornalístico e religioso.

O D21 refere-se ao ponto de vista ou à perspectiva do autor ou de locutores, sobre o mesmo fato ou tema, veiculados em opiniões no interior do mesmo texto, ou em mais de um texto. Os pontos de vista devem ser distintos, o que não significa necessariamente que tenham de ser opostos. Ou seja, são pontos de vista que se diferem no mérito da questão ou no modo de formulação do ponto de vista.

Professor, antes de exercitar esses descritores com os estudantes, é necessário deixar claro a habilidade de cada descritor. Se possível, antes da aplicação dos simulados contidos nesta unidade, traga outros exemplos de atividades que explorem tais descritores e analisem com os alunos as possíveis respostas dadas. Isso vai fazê-los ter mais segurança ao realizar futuras interpretações textuais partindo dos pressupostos dos descritores 20 e 21 da língua portuguesa.

► **SIMULADO 1: DESCRITOR 20** - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

1) Leia os textos para responder à questão abaixo:

Texto I

Soltar Pipas

Hoje quando eu estava voltando para casa, e passando por um bairro mais afastado do centro, vi dois meninos soltando pipa, ou papagaio como alguns chamam. Nesse instante me veio uma série de recordações da infância em que brincávamos de soltar pipa com os amigos da vizinhança.

Até mesmo participei uma vez de um concurso de pipas, onde tinha vários critérios como beleza, tipo e voar mais alto. Na época fiz um modelo conhecido por Bidê que lembra um pouco o 14 bis, foi muito divertido e ainda levei a medalha para casa. [...]

Hoje as brincadeiras mudaram bastante, hoje as crianças preferem os brinquedos eletrônicos, videogames, computadores...

<http://www.extravase.com/blog/soltar-pipas/>

Texto II

Soltar Pipas

As férias escolares vêm chegando e, com elas, as brincadeiras ganham as ruas. [...]

É preciso ter cuidado quando a turma resolve soltar pipas.

O primeiro vilão é o cerol, aquela mistura de cola e vidro, que os garotos passam na linha para disputar a pipa do outro. Embora pareça divertido, inúmeros casos de morte são registrados por cortes da linha. Segundo dados da Associação Brasileira de Motociclistas, são mais de 100 acidentes por ano, sendo que 25% deles são fatais.

[...]

Os animais também correm riscos, principalmente, aqueles que voam mais alto, como urubus, gaviões e corujas. As aves de médio porte, como pombas e passarinhos, quando sofrem uma lesão, raramente conseguem sobreviver.

www.acesa.com/infantil/arquivo/dicas

Em relação aos textos I e II, pode-se afirmar que

(A) o texto I apresenta uma visão saudosista da brincadeira de pipas e o texto II mostra os perigos desta brincadeira.

(B) o texto I apresenta formas diferentes de soltar pipas e o texto II mostra as consequências negativas da brincadeira.

(C) o texto I narra casos perigosos sobre o ato de soltar pipas e o texto II alerta para a necessidade do uso de cerol.

(D) o texto I compara as brincadeiras antigas com as novas e o texto II ressalta o comportamento das pessoas que soltam pipas.

2) (Equipe PIP). Leia o texto abaixo.

Texto 1

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café nesta manhã de Ipanema não foi produzido por mim nem surgiu dentro do açucareiro por milagre. Vejo-o puro e afável ao paladar como beijo de moça, água na pele, flor que se dissolve na boca. Mas este açúcar não foi feito por mim.

Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia. Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco ou no Estado do Rio e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana e veio dos canaviais extensos que não nascem por acaso no regaço do vale.

Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura produziram este açúcar.

FERREIRA, Gullart. Toda Poesia. Rio de Janeiro

O Trabalho e o Lavrador

O que disse o pão ao padeiro?

Antes de pão, eu fui farinha,

Farinha que o moinho moía

Debaixo do olhar do moleiro.

O que disse a farinha ao moleiro?

Um dia fui grão de trigo

Que o lavrador ia colhendo

E empilhando no celeiro.

O que disse o grão ao lavrador?

Antes de trigo, fui semente,

Que tuas mãos semearam

Até que me fizesse em flor.

O que disse o lavrador às suas mãos?

Com vocês, lavro essa terra,

Semeio o trigo, colho o grão,

Moo a farinha e faço o pão.

E a isso tudo eu chamo trabalho.

CAPARELLI, Sérgio. Poemas para crianças. Porto Alegre: L&P, 2008. Adaptado Reforma Ortográfica.

Os textos 1 e 2 têm em comum o fato de:

A) contarem a história de um pão que foi produzido por um lavrador.

B) compararem os sentimentos que envolvem os trabalhadores urbanos.

C) denunciarem as más condições de trabalho do homem do campo.

D) retratarem os processos envolvidos na fabricação de um produto.

3) (CPERB). Leia o texto abaixo.

Texto 1

Veja dicas de como se preparar para o vestibular

A preparação para o vestibular deve começar bem antes das provas. Além de dominar os conteúdos das disciplinas exigidas nos exames, o estudante deve treinar a resolução de questões dos principais vestibulares, cuidar da alimentação e buscar formas para controlar a ansiedade.

A primeira providência a tomar, segundo coordenadores de cursinho, é organizar a rotina de estudos. Quem faz ensino médio ou cursinho deve prestar atenção nas aulas e fazer exercícios em casa, revisando o que aprendeu. Dúvidas devem ser tiradas rapidamente com professores e nos plantões de dúvidas das escolas.

Trecho extraído do G1.com
(<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/02/confira-dicas-de-como-se-preparar-para-o-vestibular.html>) (último acesso em 01/11/2011)

Texto 2

Época de vestibulares exige controle da ansiedade de estudante e de pais

A época dos vestibulares exige o controle da ansiedade de estudantes e dos pais, segundo a avaliação de uma coordenadora psicológica e de uma psicóloga. Para as profissionais, a medida da tensão das famílias com a chegada das provas das universidades pode ser decisiva para um bom ou mau desempenho dos jovens.

Trecho extraído do G1.com
(<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/11/epoca-de-vestibulares-exige-controle-da-ansiedade-de-estudante-e-de-pais.html>) (último acesso em 01/11/2011)

O texto reflete informações aos vestibulandos, onde

A) o texto 1 relata de como se preparar para um vestibular e o texto 2 nos informa das ansiedades que temos durante o vestibular.

B) o texto 1 informa e ensina de uma forma correta de como encarar um vestibular e o texto 2 nos orienta a controlar o emocional antes do início do vestibular.

C) o texto 2 relata os meios de ansiedades que tem todo o vestibular e o texto 1 informa os meios de vestibulares e suas preparações.

D) o texto 2 induz ao leitor como é preparado um vestibular e o texto 1 informa os meios de ansiedades.

4) (SAERS). Leia o texto abaixo.

Horas a mais, horas a menos

Está em tramitação no Senado, o projeto de Emenda Constitucional que propõe a redução da jornada de trabalho das atuais 44 horas para 40 horas semanais.

Texto 1

A Central Única de Trabalhadores e a Força Sindical estimam a geração de 3 milhões de postos de trabalho a partir da alteração da legislação. Para o professor de Sociologia da Unicamp, Ricardo Antunes, o projeto ampliaria as oportunidades de quem ainda não conseguiu emprego formal.

Texto 2

O professor José Pastori disse ao portal G1 que “a redução da jornada de trabalho pode acelerar a automatização das linhas de produção e provocar demissões”.

Revista Semana. Ano 2, n. 24. 26 de junho de 2008. p. 34.
Adaptado.

Em relação à redução da jornada de trabalho, os dois textos apresentam opiniões

- A) complementares.
- B) contrárias.
- C) favoráveis.
- D) semelhantes.

5) (SAERS). Leia o texto abaixo e responda.

Texto 1

“O toque de recolher serve apenas para o recolhimento de crianças e adolescentes em situações de risco [...] Em agosto de 2005, quando começou o toque de recolher em

Fernandópolis, por dia, chegávamos a recolher das ruas 40 a 50 adolescentes [...]”.

Hoje, nas nossas operações, dificilmente recolhemos mais de 10 adolescentes em situação de risco. Na última ronda, realizada nesta sexta (24), recolhemos apenas três”, conta Pelarin.

Juiz Evandro Pelarin – Titular da Vara da Infância e Juventude de Fernandópolis e autor do toque de recolher na cidade.

Texto 2

“Sou contra o toque de recolher por vários e inúmeros aspectos. Primeiro, porque contraria o direito à liberdade, que está no artigo 227 da Constituição Federal. No Estatuto da Criança e do Adolescente também diz que é crime qualquer autoridade privar crianças ou adolescentes de suas liberdades, procedendo a sua apreensão sem estarem em flagrante ou inexistindo uma ordem prescrita da autoridade judiciária, só pode ser prescrita após uma declaração”, diz o especialista.

Ariel de Castro Alves – Advogado, especialista em direitos humanos e direitos da criança e do adolescente e membro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Disponível em:
<<http://virgula.uol.com.br/ver/noticia/news/2009/04/29/202189-bate-rebate-toque-de-recolher-para-menores-divide-aopiniaode-especialistas>>. Acesso em: 28 mar. 2010. Fragmento.

Nesses textos, em relação ao toque de recolher, são expressas opiniões

- A) ambíguas.
- B) confusas.
- C) divergentes.
- D) semelhantes

► **SIMULADO 2: DESCRITOR 21** - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

1) (Prova Brasil). Leia os textos abaixo:

Texto I

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor, eu nada seria.

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade;
O amor é bom, não quer o mal,
Não sente inveja ou se envaidece.

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É um não contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder.
É um estar-se preso por vontade;
É servir a quem vence o vencedor;
É um ter com quem nos mata lealdade,
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado, e todos dormem, todos dormem, todos dormem.

Agora vejo em parte,
Mas então veremos face a face.
É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade.
Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.

Legião Urbana. As quatro estações.

Texto II

Soneto 11

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Lúis Vaz de Camões. Obras completas.

O texto I difere do texto II

(A) na constatação de que o amor pode levar até à morte.

(B) na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.

(C) na expressão da beleza do sentimento dos que amam.

(D) na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.

2) Leia os textos abaixo e responda a questão abaixo.

Texto I

A distribuição da água no mundo, no Brasil e na Amazônia

O volume total de água na Terra não aumenta nem diminui: é sempre o mesmo. Hoje somos mais de 5 bilhões de pessoas que, com outros seres vivos, repartem essa água. O desenvolvimento do ser humano está em grande parte relacionado à quantidade e à qualidade da água. Cada pessoa gasta por dia, em média, 40 litros de água: bebendo, tomando banho, escovando os dentes, lavando as mãos antes das refeições etc. Apenas 0,7% do volume total de água da Terra é formado por água potável, isto é, pronta para o consumo humano. Hoje em dia, quase 2 bilhões de pessoas não dispõem de água potável. Hoje, 54% da água disponível anualmente está sendo consumida, dos quais 2/3 na agricultura. Em 2025, 70% será consumida, apenas considerando o aumento da população. Caso os padrões de consumo dos países desenvolvidos forem estendidos à população mundial, estaremos consumindo 90% da água disponível.

<http://www.iepa.ap.gov.br/pnopg/Qualidade%20Agua1.htm>

Texto II

Planeta água

Água que nasce na fonte Serena do mundo
 E que abre um profundo grotão
 Água que faz inocente riacho e deságua na
 corrente do ribeirão
 Águas escuras dos rios que levam q fertilidade
 ao sertão
 Águas que banham aldeias e matam a sede
 da população
 Águas que caem das pedras no véu das
 cascatas, ronco de trovão
 E depois dormem tranquilas no leito dos lagos,
 no leito dos lagos
 Água dos igarapés onde lara, a mãe d'água, é
 misteriosa canção
 Água que o sol evapora pro céu vai embora,
 virar nuvens de algodão
 Gotas de água da chuva, alegre arco-íris sobre
 a plantação
 Gotas de água da chuva, tão tristes, são
 lágrimas na inundação
 Águas que movem moinhos são as mesmas
 águas que encharcam o chão
 E sempre voltam humildes pro fundo da terra,
 pro fundo da terra
 Terra! Planeta Água.

Fonte: www.vagalume.com.br/guilherme_arantes/planeta_agua.htm

Esses dois textos falam da:

- A) água das indústrias.
- B) água da população.
- C) água no mundo.
- D) água no banho.

3) Leia os textos para responder à questão abaixo:

Texto I

Você é a favor de clones humanos?

“Sou contra. Engana-se quem pensa que o clone seria uma cópia perfeita de um ser humano. Ele teria a aparência, mas não a mesma personalidade. Já pensou um clone do Bon Jovi que detestasse música e se tornasse matemático, passando horas e horas falando sobre Hipotenusa, raiz quadrada e subtração? Ou o clone do Brad Pitt se tornando padre? Ou o do Tom Cavalcante se tornando um executivo sério e o do Maguila estudando balé? Estranho, não? Mas esses clones não seriam eles, e, sim, a sua imagem em forma de outra pessoa. No mundo, ninguém é igual. Prova disso são os gêmeos idênticos, tão parecidos e com gostos tão diferentes.

Os clones seriam como as fitas piratas: não teriam o mesmo valor original. Se eu fosse um clone, me sentiria muito mal cada vez que

alguém falasse: ‘olha lá o clone da fulana’. No fundo, no fundo, eu não passaria de uma cópia.”.

Alexandra F. Rosa, 16 anos, Francisco Morato, SP. (Revista *Atrevida* nº 34)

Texto II

Você é a favor de clones humanos?

“Sou a favor! O mundo tem de aprender a lidar com a realidade e as inovações que acontecem. Ou seja, precisa se sofisticar e encontrar caminhos para seus problemas. Assistimos à televisão, lemos jornais e vemos que existem muitas pessoas que, para sobreviver, precisam de doadores de órgãos. Presenciamos atualmente aqui no Brasil e também em outros países a tristeza que é a falta de doadores. A clonagem seria um meio de resolver esse problema!

Já pensou quantas pessoas seriam salvas por esse meio? Não há dúvida de que existem muitas questões a serem respondidas e muitos riscos a serem corridos, mas o melhor que temos a fazer é nos prepararmos para tudo o que der e vier, aprendendo a lidar com os avanços científicos que atualmente se realizam. Acredito que não gostaríamos de parar no tempo. Pelo contrário, temos de avançar!”

Fabiana C.F. Aguiar, 16 anos, São Paulo, SP.

Ao se compararem os textos I e II, pode-se afirmar que

(A) em I, há a negação da existência de pessoas diferentes; em II, afirma-se que a clonagem é uma sofisticação.

(B) em I, há a afirmação de que a clonagem se constitui em distanciamento dos seres humanos; em II, a solução para a aproximação dos seres humanos.

(C) em I, há indícios de que a humanidade ficará incomodada com a clonagem; em II, há a afirmação de que é preciso seguir os avanços científicos.

(D) em I, discute-se o conceito de que a clonagem produz cópias perfeitas; em II, afirma-se que a clonagem é a solução para muitos dos problemas humanos.

4) Leia os textos para responder a questão abaixo:

Texto I**O ESPELHO**

Marcello Migliaccio

Falar mal da TV virou moda. É "*in*" repudiar a baixaria, desancar o onipresente eletrodoméstico. E, num país em que os domicílios sem televisão são cada vez mais raros, o que não falta é especialista no assunto. Se um dia fomos uma pátria de 100 milhões de técnicos de futebol, hoje, mais do que nunca, temos um considerável rebanho de **briosos** críticos televisivos.

[..]

Mas, quando os "especialistas" criticam a TV, estão olhando para o próprio umbigo. Feita à nossa imagem e semelhança, ela é resultado do que somos enquanto rebanho globalizado. [...]

Aqui e ali, alguns vão argumentar que cultivam pensamentos mais nobres e que não se sentem representados no vídeo.

[...]

Folha de S. Paulo, 19/10/2003.

Texto II**A influência negativa da televisão para as crianças**

Jussara de Barros

Bem diziam os Titãs, grupo de rock nacional, quando cantavam que "a televisão me deixou burro demais". A verdade é que, ao pé da letra dessa música, a televisão coloca-nos dentro de jaulas, como animais. Assim, paralisa o desenvolvimento de pensamentos críticos e avaliativos que se desenvolvem em outras formas de diversão, além de influenciar crianças e adolescentes com cenas de violência, maldade, psicopatia e sexo explícito a todo o momento e sem qualquer responsabilidade.

Fonte:

<http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao>

Vocabulário

"in" [inglês] – na moda

brioso – orgulhoso, vaidoso

onipresente – que está presente em todos os lugares.

Os textos divergem sobre o mesmo tema: a influência da televisão. A afirmação do texto 1 que contradiz o texto 2 é

(A) "Falar mal da TV virou moda. É "*in*" repudiar a baixaria, desancar o onipresente eletrodoméstico."

(B) "Feita à nossa imagem e semelhança, ela [a TV] é resultado do que somos [...]."

(C) "E, num país em que os domicílios sem televisão são cada vez mais raros, o que não falta é especialista no assunto."

(D) "Aqui e ali, alguns vão argumentar que cultivam pensamentos mais nobres [...]."

5) Leia o texto para responder à questão a seguir:

Texto 1**Ao namorado fanático**

Você sabe que sou tão apaixonada por você quanto você é apaixonado pelo seu time. Mas acho uma lástima gastar tanto amor por um timinho como esse seu. Ele já há muito tempo não te dá nenhuma alegria.
<http://1001cartasdeamor.terra.com.br/>

Texto II**Além de linda, é do meu time**

Naquela tarde, quando a vi pela primeira vez vestindo o uniforme do meu time, integrada à nossa torcida uniformizada, senti meu coração bater descompassado.
<http://1001cartasdeamor.terra.com.br/>

A comparação entre os **textos I e II** nos permite afirmar que

(A) em I, há a valorização do amor dos enamorados e do amor ao time preferido; em II, é exaltado o amor à torcida organizada.

(B) em I, há a expressão sobre a facilidade dos enamorados torcerem pelo mesmo time; em II, é indicada a dificuldade de um relacionamento de namorados de torcidas diferentes.

(C) em I, há a abordagem da alegria daqueles que amam e torcem para mesmo time; em II, são apresentadas as frustrações oriundas da mesma torcida.

(D) em I, há a revelação do sentimento negativo em relação ao time do amado; em II, é exaltada a coincidência entre amor e futebol.

5.2.2 MÓDULO II - PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE UMA RELAÇÃO INTERTEXTUAL

UNIDADE I: PRODUÇÃO INTERTEXTUAL A PARTIR DE UM TEXTO-BASE

- **OBJETIVO:**

- Levar os estudantes a produzirem textos, a partir da influência temática ou estrutural de um texto-base, se possível, dialogando com suas experiências vividas.

- **RECURSOS:**

- Texto: *O menino das meias vermelhas*, de Carlos Heitor Cony;

- **ATIVIDADES:**

- ▶ **ATIVIDADE 1**

▶ **Professor**, antes de apresentar o texto *O menino das meias vermelhas*, de Carlos Heitor Cony, a sugestão é que mostre apenas o título do texto e provoque a curiosidade dos estudantes, instigando-os a fazerem uma previsão do que se tratará tal texto, faça perguntas como: *Por que o título do texto é O menino das meias vermelhas? Por que as meias vermelhas? O que você acha que vai se suceder na narrativa?* Depois dessa interação, você pode mostrar o texto aos alunos para compararem com suas previsões.

1) Leia o texto *O menino das meias vermelhas*, de Carlos Heitor Cony.

O menino das meias vermelhas

Carlos Heitor Cony

Todos os dias, ele ia para o colégio com meias vermelhas.

Era um garoto triste, procurava estudar muito, mas na hora do recreio ficava afastado dos colegas, como se estivesse procurando alguma coisa. Os outros guris zombavam dele, implicavam com as meias vermelhas que ele usava.

Um dia, perguntaram porque o menino das meias vermelhas só usava meias vermelhas.

Ele contou com simplicidade:

- "No ano passado, quando fiz aniversário, minha mãe me levou ao circo. Botou em mim essas meias vermelhas. Eu reclamei, comecei a chorar, disse que todo mundo ia zombar de mim por causa

das meias vermelhas. Mas ela disse que se me perdesse, bastaria olhar para o chão e quando visse um menino de meias vermelhas saberia que o filho era dela".

Os garotos retrucaram:

- "Você não está num circo! Porque não tira essas meias vermelhas e joga fora?"

Mas o menino das meias vermelhas explicou:

- "É que a minha mãe abandonou a nossa casa e foi embora. Por isso eu continuo usando essas meias vermelhas. Quando ela passar por mim vai me encontrar e me levará com ela".

► Antes de levar os estudantes a produzirem um texto baseado em *O menino de meias vermelhas*, é importante levá-los a um diálogo com o texto. Questões como as apresentadas abaixo podem servir como um meio para desencadear tal conversa entre leitor-texto-autor:

- Quem é o personagem do texto? Caracterize-o.
- Por que ele era um garoto triste?
- Por que os garotos zombavam dele?
- Você concorda com o ato de zombaria dos garotos? Por quê?
- Qual o motivo de o menino sempre está de meias vermelhas?
- O que teria acontecido com a mãe do menino?
- O que a teria levado a agir dessa forma?
- Que tipo de sentimento o texto causou em você? Por quê?
- Você conhece alguém parecido com o menino das meias vermelhas?

► Após a interação entre leitor-texto-autor e o diálogo instalado em sala de aula, seria um momento oportuno para pedir aos alunos que produzam um novo texto a partir do conto *O menino das meias vermelhas*. Após as produções dos novos textos, poderiam ser escolhidas algumas produções para serem socializadas na turma e, a partir das socializações, seria oportunizado um diálogo entre os novos textos e o conto lido, estabelecendo uma relação entre eles. É importante, nesse momento, que o professor lembre os alunos do fator da intertextualidade e sua importância para a prática da leitura e da escrita, dando exemplo das próprias produções escritas pelos alunos.

2) A partir da leitura do conto *O menino das meias vermelhas*, de Carlos Heitor Cony, das suas impressões enquanto leitor e das discussões instauradas na sala de aula sobre o conto, escreva um novo texto que, em algum momento, possa lembrar o conto lido.

► Após as produções dos novos textos, é importante que sejam escolhidas algumas produções para que possam ser socializados na turma e que, a partir das socializações, seja oportunizado um diálogo entre os novos textos e o conto lido, estabelecendo uma relação entre eles. É importante, nesse momento, que o professor lembre os alunos do fator da intertextualidade e sua importância para a prática da leitura e da escrita, dando como exemplo, as próprias produções escritas pelos alunos.

UNIDADE II: A INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

- **OBJETIVOS:**

- Estabelecer uma relação entre textos e intertextos;
- Levar os estudantes a produzirem textos a partir de um texto-base, evidenciando a intertextualidade implícita.

- **RECURSOS:**

- Poemas: *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias; *Canto de Regresso à Pátria*, de Oswald de Andrade; *Uma canção*, de Mário Quintana; *Nova canção do exílio*, de Ferreira Gullar; *Nova canção do exílio*, de Carlos Drummond de Andrade; *Canção do exílio às avessas*, de Jô Soares; *Canção do Exílio*, de Raquel Maythenand; tirinha (autor desconhecido);

- **ORIENTAÇÃO:**

O poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias servirá como texto-base tanto para análise de exemplos de intertextualidade implícita como para a produção textual dos estudantes do 9º ano.

• ATIVIDADES:

▶ **ATIVIDADE 1**

1) Leia o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias.

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,
Nossas vidas 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.

▶ **Professor**, recomendamos que oriente aos alunos para realizarem uma leitura individual e coletivamente do poema e, em seguida, provoque um diálogo entre o leitor-texto-autor e peça aos alunos que socializem, oralmente, o que compreenderam do poema. Para ajudar nessa socialização, você poderá lançar mãos de algumas perguntas que instiguem a curiosidade dos alunos leitores, tais como:

- Vocês sabem o que significa a palavra exílio? É possível dar um significado a palavra exílio a partir do poema?
- De que o texto trata exatamente?
- É possível dizer que o autor do texto (o eu-lírico) fala sobre dois lugares?
- Que palavras remetem a esses lugares?
- Como são esses dois lugares? São parecidos? São diferentes?
- O eu-lírico está feliz no lugar onde se encontra? Por quê?
- Por que o eu-lírico deseja tanto voltar à sua terra natal?
- O que teria levado o eu-lírico a sair ou ser expulso da sua terra natal? É possível afirmar alguma coisa a respeito disso no poema?

- Que tipo de sentimento o poema provocou em você? Por quê?
- Você já passou por algum tipo de situação em que você ficou distante do lugar em que você mora? O que você sentiu?
- Você conhece alguém que foi exilado/expulso de algum lugar e que teve que ir para outro lugar?
- É possível justificar o título do poema a partir do que está nele? Comente.
- Há algum trecho do poema que você já viu em outro texto? Qual? E onde?

► **ATIVIDADE 2**

► **Professor**, para esta atividade a proposta é apresentar aos alunos a seguinte coletânea de intertextos que surgiram a partir da Canção do Exílio.

Texto I	Texto II
<p style="text-align: center;">Canto de Regresso à Pátria Oswald de Andrade</p> <p>Minha terra tem palmares Onde gorjeia o mar Os passarinhos daqui Não cantam como os de lá</p> <p>Minha terra tem mais rosas E quase que mais amores Minha terra tem mais ouro Minha terra tem mais terra</p> <p>Ouro terra amor e rosas Eu quero tudo de lá Não permita Deus que eu morra Sem que eu volte para lá</p> <p>Não permita Deus que eu morra Sem que eu volte para São Paulo Sem que veja a Rua 15 E o progresso de São Paulo</p>	<p style="text-align: center;">Uma canção Mario Quintana</p> <p>Minha terra não tem palmeiras... E em vez de um mero sabiá, Cantam aves invisíveis Nas palmeiras que não há.</p> <p>Minha terra tem relógios, Cada qual com sua hora Nos mais diversos instantes... Mas onde o instante de agora?</p> <p>Mas onde a palavra "onde"? Terra ingrata, ingrato filho, Sob os céus da minha terra Eu canto a Canção do Exílio!</p>
Texto III	Texto IV
<p style="text-align: center;">Nova Canção do Exílio Ferreira Gullar</p> <p>Minha amada tem palmeiras Onde cantam passarinhos e as aves que ali gorjeiam em seus seios fazem ninhos</p> <p>Ao brincarmos sós à noite nem me dou conta de mim: seu corpo branco na noite</p>	<p style="text-align: center;">Nova Canção do Exílio Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Um sabiá na palmeira, longe.</p> <p>Estas aves cantam um outro canto.</p>

luze mais do que o jasmim

Minha amada tem palmeiras
tem regatos tem cascata
e as aves que ali gorjeiam
são como flautas de prata

Não permita Deus que eu viva
perdido noutros caminhos
sem gozar das alegrias

que se escondem em seus carinhos
sem me perder nas palmeiras
onde cantam os passarinhos

O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata,
e o maior amor.

Só, na noite,
seria feliz:
um sabiá,
na palmeira, longe.

Onde tudo é belo
e fantástico,
só, na noite,
seria feliz.
(Um sabiá,
na palmeira, longe.)

Texto V

Canção do Exílio às Avestas

Minha Dinda tem cascatas
Onde canta o curió
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.
Minha Dinda tem coqueiros
Da Ilha de Marajó
As aves, aqui, gorjeiam
Não fazem cocoricó.

O meu céu tem mais estrelas
Minha várzea tem mais cores.
Este bosque reduzido
deve ter custado horrores.
E depois de tanta planta,
Orquídea, fruta e cipó,
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Minha Dinda tem piscina,
Heliporto e tem jardim
feito pela Brasil's Garden:
Não foram pagos por mim.
Em cismar sozinho à noite
sem gravata e paletó
Olho aquelas cachoeiras
Onde canta o curió.

No meio daquelas plantas
Eu jamais me sinto só.
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Jô Soares

Pois no meu jardim tem lagos
Onde canta o curió
E as aves que lá gorjeiam
São tão pobres que dão dó.

Minha Dinda tem primores
De floresta tropical.
Tudo ali foi transplantado,
Nem parece natural.
Olho a jabuticabeira
dos tempos da minha avó.
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Até os lagos das carpas
São de água mineral.
Da janela do meu quarto
Redescubro o Pantanal.
Também adoro as palmeiras
Onde canta o curió.
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.

Finalmente, aqui na Dinda,
Sou tratado a pão-de-ló.
Só faltava envolver tudo
Numa nuvem de ouro em pó.
E depois de ser cuidado
Pelo PC, com xodó,
Não permita Deus que eu tenha
De acabar no xilindró.

Texto VI

Canção do Exílio

Raquel Maythenand

Minha terra não tem palmeiras
E nem sabiá a cantar
As aves que aqui gorjeavam,
já foram para outro lugar.

Nosso céu não tem estrelas,

Minha terra não tem primores
Que tais eu encontro cá.
Ao cismar,sozinha,à noite
Não encontro mais prazer lá.
Minha terra não tem mais palmeiras
e nem sabiá a cantar.

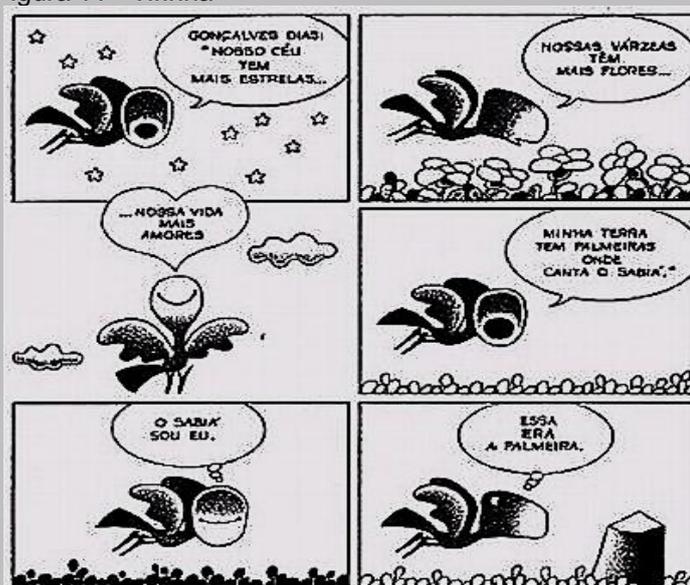
nossas várzeas não tem flores
Nossos bosques estão sem vida
e nossas vidas sem amores.

Ao cismar,sozinha,à noite,
não encontro mais prazer lá.
Minha terra não tem palmeiras
e nem sabiá a cantar.

Não permita Deus que eu morra
Antes de ver o meu Brasil mudar
Onde possa ver primores, que agora não
consigo enxergar
Minha terra não tem palmeiras
mas um dia ela terá.

Texto VII

Figura 11 - Tirinha



Fonte: <https://descomplica.com.br/artigo/conheca-4-exemplos-de-intertextualidade-encontrados-na-and8220cancao-do-exilioand8221/4kB/>

OBS.: É importante que o professor faça uma leitura coletiva também de todos esses intertextos com os estudantes e após a leitura deles, provocar um diálogo entre o leitor-texto-autor, pedir aos alunos leitores que estabeleçam uma relação entre os textos e o texto-base: relatando o que tem de diferente, o que tem de comum, se são semelhantes, se são opostos etc.

► Como **2ª questão da atividade 2**, sugerimos que peça ao aluno que escolha um dos intertextos da coletânea e que escreva um pequeno texto, mostrando como ocorreu a intertextualidade com o poema de Gonçalves Dias. Se possível, socialize com a turma tais escolhas e produções.

▶ **ATIVIDADE 3**

- 1) Produzam um texto que, em algum momento, faça lembrar do poema *Canção do Exílio*.

▶ **Professor**, para essa tarefa os alunos poderão realizar em grupos de até três pessoas. Após o momento da produção, cada grupo ficará responsável de socializar o que foi produzido. Se possível, divulgue tais produções no pátio da escola.

UNIDADE III: INTERTEXTUALIDADE TIPOLOGICA: A PRODUÇÃO INTERTEXTUAL NO GÊNERO CRÔNICA

• **OBJETIVO GERAL:**

- Levar os estudantes a escreverem uma crônica a partir da temática *O lugar onde vivo* (tema da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2019), utilizando-se da estratégia do recurso da intertextualidade tipológica, enfatizada por Koch, Bentes e Cavalcante (2012: p.76-77). Para isso, utilizar-se-ão algumas crônicas que tratam da mesma temática a fim de que os estudantes consigam ter uma referência sobre tal gênero e, a partir daí, tomar a palavra e escrever de forma espontânea sobre o lugar onde vivem.

• **ORIENTAÇÕES:**

Essa unidade demandará um tempo maior para a realização das atividades propostas, por se tratar justamente de um gênero específico, acerca do qual os estudantes deverão perceber, por meio das leituras, suas características, sequências textuais etc. Não se quer aqui que os estudantes meramente internalizem formas prontas de textos, nem que se decore uma narrativa pronta (se não, cair-se-á no mesmo erro daquela produção textual tradicional conhecida como redação escolar, em que se anula o sujeito), mas sim que eles percebam que podem transformar algo simples ou um fato do dia a dia deles em uma escrita que pode transpor os muros da escola.

As atividades que serão propostas nesta unidade seguirão algumas sequências didáticas contidas no Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa A

ocasião faz o escritor, inclusive será abordado o mesmo tema *O lugar onde vivo*, e muitos textos, sugestões de atividades e orientações para a escrita/reescrita contidas no material serão utilizadas (algumas adaptadas) para apreciação e produção do gênero crônica.

• ATIVIDADES

▶ **ATIVIDADE 1 (ATV1): CONTATO COM O GÊNERO CRÔNICA**

▶ **Professor**, o objetivo da aula 1 será levar o aluno a estabelecer um contato com o gênero Crônica a partir da leitura de uma crônica. Para esta proposta, selecionamos *A última crônica*, de Fernando Sabino.

▶ Para iniciar a ATV1, apresente o título do texto aos estudantes: E por meio de perguntas, explore um pouco o título “*A última crônica*” – isso vai ajudar os alunos a descobrir as características de um bom título e aprender a criá-lo para as crônicas deles.

- Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
- O que ele sugere?
- Pelo título dá para imaginar o assunto do texto (da crônica)?
- Que situação vocês acham que o texto (a crônica) vai retratar?

▶ Antes de ir para o texto *A última crônica*, é importante falar um pouco sobre o autor. Por meio de perguntas, explore o que os alunos já sabem sobre ele.

▶ Depois de ouvi-los, apresente alguma informação sobre quem foi Fernando Sabino (Anexo C)

▶ Peça aos alunos, organizados em grupos, que leiam “*A última crônica*”. (Anexo D)

▶ Após a leitura feita pelos alunos do texto “*A última crônica*”, agora será a sua vez, professor, que lerá o texto para a turma.

▶ Pergunte-lhes o que mudou sobre a percepção do texto após a audição. Em seguida, faça comentários sobre essa diferença. Para isso utilize como apoio o boxe “Buscando sentido” (Anexo E).

► Depois de ler e acompanhar a leitura da crônica de Fernando Sabino, é hora de questionar o que a crônica provocou nos alunos:

- O que acharam da crônica?
- Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica? Ou conhece outra pessoa que vivenciou algo parecido?
- Quem já comemorou um aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas? Como foi?
- Há algo que ficou difícil de entender?

► Peça aos alunos que, em pequenos grupos, leiam novamente o texto e escolham um parágrafo em que o cronista conseguiu mexer com a emoção deles para apresentar aos colegas.

► Após todo esse momento vivenciado a partir do texto, procede perguntar aos estudantes “o que é uma crônica?” E em vez de simplesmente ler ou ouvir a definição de crônica que está no dicionário, os alunos vão pensar e dizer o que acham que é esse gênero discursivo. Anote as definições dadas pelos alunos.

► Para deixar mais instigante a A1, você pode começar fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguardar um tempo para ouvir as respostas.

- Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em blogs da internet?
- Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
- De que assuntos tratam essas crônicas?

► Após esse primeiro momento, faça uma síntese de tudo aquilo que os alunos responderam a respeito do gênero crônica e deixe o seu comentário e suas impressões a respeito desse gênero. Para colaborar com sua reflexão, utilize as informações contidas no *Anexo F*.

► **ATIVIDADE 2 (ATV2): PESQUISANDO, LENDO E ANALISANDO CRÔNICAS**

► **Professor**, o objetivo da ATV2 é aproximar os estudantes do gênero crônica, possibilitando-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre

autores e, além disso, que sejam capazes de distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes crônicas

▶ Para iniciar a atividade 2, orientamos que peça aos alunos na aula anterior que pesquisem crônicas e tragam-nas para serem lidas em grupos e socializadas entre os colegas.

▶ Divida a classe em pequenos grupos e proponha a leitura de algumas crônicas que eles trouxeram de casa.

▶ Depois da leitura, cada grupo discutirá entre si as seguintes questões:

- Que sentimentos ou emoções a crônica nos despertou?
- A linguagem era atual?
- Qual o assunto?
- Qual a personagem ou personagens?
- O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

▶ Convide cada grupo a retomar a sua crônica, procurando identificar o assunto; a época em que foi escrita; a relação entre o tema e a linguagem usada pelo autor, refletindo o espírito e a realidade do seu tempo.

▶ Analise ainda o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério, compenetrado; usou humor, fez rir; foi irônico, insinuando que as palavras dele significavam o contrário do que diziam; ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas.

▶ Após essa discussão, organize uma roda de conversa em que um representante de cada grupo possa apresentar comentários. Em seguida, faça um quadro em papel kraft (ou na lousa) e preencha os campos junto com a turma, conforme o quadro abaixo, como sugestão.

Análise de uma crônica				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom

► **ATIVIDADE 3 (ATV3): REINVENTANDO HISTÓRIAS DO COTIDIANO**

Professor, o objetivo da ATV3 é explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor, (re)conhecendo e empregando as figuras de linguagem; além disso, propor aos alunos que escrevam um novo final para a crônica que será explorada

► Apresente aos alunos o título do próximo texto: para a presente proposta selecionamos “Peladas”, de Armando Nogueira (procure algumas informações sobre o autor e fale-as aos alunos). Sobre o título do texto, faça perguntas a eles tais como:

- Esse título ainda chama a atenção do leitor? Por quê?
- O que ele sugere?
- Pelo título, o que vocês imaginam? Quem será a personagem central? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica?
- Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é “Peladas”?

► Leia com os alunos a crônica “Peladas” (Anexo G).

► Terminada a leitura da crônica, é hora de interpelar os alunos. Você poderá provocá-los com perguntas como:

- O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?
- Qual o tom da crônica? Lírico? Reflexivo? Humorístico? Por que acham isso?

- O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
- Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?

► Após esse debate, a sugestão é que a classe seja dividida em grupos para leitura da crônica “Peladas” e, em seguida, sejam dadas respostas, por escrito, às questões abaixo. Também se pode solicitar, ainda, aos alunos que assumam o papel do cronista e escrevam outro desfecho para a crônica.

- Onde se passa a história? Qual o cenário?
- Que acontecimento transformou a praça? Que recursos o autor utilizou para realçar essa transformação?
- Qual foi o conflito?
- No sétimo parágrafo, o autor se refere à bola caracterizando-a como coitadinha. O que esse adjetivo no diminutivo sugere?
- Que expressões do cotidiano o autor usa no oitavo parágrafo?
- Como o cronista fez o desfecho? Que impressão esse desfecho lhe causou?

► Será importante reservar um tempo da aula para apreciação das respostas dos alunos e, se necessário, fazer a complementação.

► **ATIVIDADE 4 (ATV4): UM OLHAR SOBRE AS CRÔNICAS PRODUZIDAS POR ALUNOS – uma pausa para uma relação intertextual**

► **Professor**, o objetivo da ATV4 é levar os alunos a lerem crônicas produzidas por outros alunos e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo, estabelecendo uma relação intertextual entre as crônicas que serão lidas. E como o foco desta unidade é a produção de crônicas voltadas para a temática “O lugar onde vivo”, a partir dessa aula, serão selecionadas crônicas que tratam do mesmo tema, a fim de os alunos perceberem a relação da intertextualidade que há entre os textos selecionados e comecem a pensar na crônica que eles escreverão.

► A atividade prevê que se faça, com os estudantes, a leitura de três crônicas produzidas por alunos de escola pública de todo o Brasil.

► É importante, antes de ler as crônicas, sempre dialogar com os estudantes sobre o título do texto, o que se espera a partir daquele título, quais perspectivas dos alunos.

Texto 1: Os meninos carregadores

Aluna: Jackeline Palma dos Santos

É sábado e a cidade ganha vida, fervilha de gente. Os moradores da zona rural despontam junto com os primeiros raios do dia, montados em animais, trazendo pesadas cargas. Frutas de todas as cores e sabores, hortaliças, raízes, a tradicional farinha de mandioca... Aos poucos, o cenário vai sendo montado e a feira livre toma corpo, movimentando a alma da pequena cidade do Recôncavo Baiano.

Pessoas que negociam, que se cumprimentam, que aproveitam o momento para pôr em dia as novidades da semana. Em meio às ruas calçadas de pedras, a agitação se espalha em ondas, mantendo viva uma tradição. Há aqueles que costumam chegar bem cedo, para lá fazerem a primeira refeição do dia. Cuscuz, mingau e bolos diversos incrementam o cardápio e adoçam os paladares dos visitantes. Encontro de amigos, de vidas, de sonhos.

É um vaivém desenfreado. Disputam-se as melhores mercadorias, as mais frescas, as mais novas, mas luta-se também por um trocado, uma moeda qualquer. Aqueles meninos, talvez pequenos no tamanho, tornam-se gigantes na cena.

Embora crianças, lá estão eles no papel de carregadores. Com seus carrinhos de mão, adquiridos com muito suor, amontoam-se logo na entrada do local, à espera de uma alma bondosa que os enxergue, que os requisite.

Atentos, procuram por serviços, disputam espaços, tentam vencer as pelepas da vida. “Carro de mão, freguesa?” – é a frase que ouvimos a todo instante, fazendo-nos lembrar uma realidade que existe, mas é por muitos ignorada: a necessidade do trabalho precoce, quase sempre motivo de ausência na escola. Carregam sacos, pacotes, compras... muitas vezes uma carga que ultrapassa o limite físico da idade que possuem.

O trabalho árduo, porém, não os envergonha, nem lhes tira a alegria. Divididos entre o esforço e a brincadeira, trocam apelidos, fazem apostas, divertem-se uns com os outros, descolam uma laranja de um feirante conhecido e riem de si próprios, revelando a leveza e a descontração, próprias da juventude.

Observo tudo aquilo de longe, mas conheço de perto toda aquela lida. Meu irmão é um deles. Vejo-o sentado na beirada do seu carrinho, balançando as pernas, impaciente. Aproximo-me. Uma senhora de cabelos bem alvos chama-o para levar suas sacolas. É a sua primeira viagem. Ele sorri: “O dia não está perdido”, mas antes acena para mim. Nossos olhos conversam em silêncio. Ele segue adiante. Parada, ali mesmo, no centro da feira, penso em minha mãe, em nossa história, em Deus...

Entardece e o sol dá o tom da despedida. A feira começa a se esvaziar, as barracas são cobertas por grossas lonas, visitantes e feirantes retomam seus destinos, a calmaria então volta às ruas da Terra Morena... E os meninos carregadores? Estes voltam para seus lares cansados, mas, sobretudo, cheios de contentamento e dignidade, satisfeitos por contribuírem para o sustento da família. Na cidadezinha, a próxima feira é esperada com ansiedade, como se espera pelo sonho de uma vida mais justa.

Professora: Maria da Conceição de Souza Silva
Escola: C. E. Governador Luiz Viana Filho – Nazaré (BA)

Texto 2: Ruptura

Aluna: Daniella da Rosa

Naquela rua cheia de aventuras, risadas, brigas, desabafos, acontecimentos que fariam qualquer um ter inveja da nossa amizade. Tínhamos nosso próprio mundo em meio a pedras, plantas e muita imaginação. A Rua das Rosas era nosso refúgio de tudo e de todos. Brincávamos lá, e era como um parque de diversão sem brinquedos. Na rua íngreme, feita de pedras desproporcionais, no alto de

Santa Cruz do Sul, cabia nossa vida. As casas envelhecidas nos davam a inspiração para as brincadeiras teatrais e nos faziam ter medo do vento frio do começo do inverno. Ah o inverno, mesmo com o frio de rachar, não nos intimidávamos, ficávamos até tarde da noite na rua. As árvores dançavam com o vento e nos hipnotizavam quando estávamos cansados demais para brincar. Não fazíamos ideia de como o mundo era porque tínhamos o nosso mundo completo de fantasia, de alegria e até de brigas.

Fazíamos piqueniques toda semana, trazíamos cucas, sucos e outros doces e sob a jabuticabeira a nossa felicidade fi cava completa.

Reuníamos sempre na frente da casa do meu vizinho, que tinha um muro de um metro de altura e sentávamos lá, lado a lado. À tardinha, tínhamos a vista do pôr do sol que era magnífico. Mas naquele dia as cores me faziam pensar sobre a vida e como ela estava prestes a mudar...

Sentamos lá, como normalmente fazíamos, mas o silêncio, isso era diferente. Aquele silêncio que incomoda, mas você não quer ser o primeiro a rompê-lo. O silêncio gritava, como uma tortura sem fim. Cada um de nós tinha um modo de lidar com aquilo, eu, por exemplo, ficava mexendo as mãos como se alguma coisa fosse mudar. Não mudou.

Ali naquele muro baixinho de pedra vi uma tristeza profunda, nunca antes vista por ali. Vi todas as brincadeiras, as risadas, os joelhos e cotovelos ralados como num filme, mas de repente eu voltei de meus devaneios e percebi que todo o amor que sentíamos e nem sempre demonstrávamos, estava ali exposto, como uma ferida que não podemos esconder, estava latejando, como um coração falhando, fraco por tanto persistir.

Éramos heróis, pelo menos assim achávamos, divertíamos e chorávamos juntos quando nos machucávamos. Cada um tinha algum poder, a paciência, a força e, até eu, tinha a tenacidade. Éramos únicos e completávamos uns aos outros, talvez por isso fôssemos tão unidos. Momentos únicos foram se dissipando, se eternizando naquela despedida.

Aquilo estava me matando. Eu tentei tanto encontrar palavras para aquele momento, mas o que sentia não poderia pôr em palavras... Desejei que qualquer coisa incrível e inacreditável acontecesse, que meus pais mudassem de ideia e desistissem da mudança para o outro lado da cidade... Mas não, desta vez o final não seria feliz. Tudo ali acontecendo, o mundo girando e nós nos despedindo. Tenho certo apreço de despedidas, talvez seja algo estranho, mas gosto da súplica explícita no ar. Só não gosto da tristeza, é algo inútil, mas mesmo assim, ela tomou conta de mim.

Nunca consegui reunir tantos amigos. Esse grupo de vizinhos foi meu passaporte para a alegria. Mesmo nos meus momentos mais tristes, eles me faziam sorrir, e eu fazia o máximo para fazê-los sorrirem também. Aquela despedida era desagradável, um céu sem nenhuma nuvem, era um tipo de afronta à nossa tristeza. Irônico até. Um entardecer tão lindo para um momento tão triste. No fim, minha tristeza por ir embora e a oportunidade de prolongar aquele momento venceu obstáculos, como a vergonha. Levantei-me e abracei cada um deles, nunca estive tão sentimental!

Não foi algo emocionante, comovente, que se algum diretor de cinema visse essa história faria um filme. Só foi algo que vivi, só mais uma despedida, talvez a mais dolorosa, mas foi assim. Não chorei, só me levantei e parti. Percebi que foi como arrancar um curativo, rápido para não sentir a dor, mas senti no âmago do meu ser a dor de rasgar minha alma quando saí em silêncio, deixando a melhor parte da minha vida, sem olhar para trás.

Professora: Maira Andréa Leite da Silva
Escola: E. M. E. F. Harmonia – Santa Cruz do Sul (RS)

Texto 3: O palhaço e o menino

Aluna: Ana Heloisa Milani Coelho

Os semáforos ficam verdes e, em uma sincronia lenta e ordinária, os carros seguem seu caminho. Aqui de longe posso ver a indiferença com que pessoas se esbarram. A banalidade com que mundos se cruzam e deixam de fazer parte um do outro.

As flores caem. Primeiro as roxas, depois as rosas, as amarelas e por último as brancas, colorindo o asfalto e deixando um ipê seco para trás.

Quando o semáforo deixa de ser verde para ficar finalmente vermelho, pessoas atravessam as ruas alheias ao espetáculo. Vendedores tentam convencer seus clientes, velinhos sentam-se na varanda. Dois namorados estão no banco da praça com a companhia não desejada de antigos jogadores de truco. Pombas caminham lado a lado com pessoas, senhoras se preparam para o início da missa e uma moça continua presa à tela de um aparelho. Todos alheios ao espetáculo.

Um homem, ou talvez um menino, não se sabe ao certo, seu rosto estava todo pintado, equilibrava-se em uma corda bamba enquanto fazia uma apresentação de malabarismo. Um pequeno espetáculo em meio ao caos organizado.

O sinal abre novamente, nenhum motorista reconhece ou recompensa o responsável pelo show. De repente, em um ato puro e instintivo, uma criança, que apenas agora posso notá-la, entrega ao palhaço uma flor, mira-o nos olhos e, por alguns instantes, o olhar medroso do menino encontra o olhar cansado do artista de rua. Com a mesma pressa que veio, a criança se foi.

Era uma flor murcha, que carregava em si as marcas do fim.

Tive o privilégio de contemplar esse episódio. Raros são os que já viram um olhar de ternura em um rosto de palhaço.

O sino da igreja bate seis vezes, é hora da Ave-Maria. Amarelo e depois vermelho, o sinal fecha novamente.

Professora: Maria Rosa Briense de Oliveira
Escola: E. T. E. Coronel Fernando Febeliano da Costa – Piracicaba (SP)

► Após a leitura de cada crônica, será importante proporcionar um momento de diálogo com os estudantes e dar a oportunidade para que se expressem. Eis aí a sugestão de algumas perguntas que você pode usar neste momento:

- O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
- Como o narrador introduz as personagens?
- Existe um elemento surpresa?
- Que aspectos do cotidiano são narrados? De que forma?
- Como é o diálogo das personagens?
- Há emprego de figuras de linguagem?
- Qual o tom da crônica utilizada pelo autor?
- É possível localizar o conflito? E o desfecho?
- Que tipo(s) de sentimento(s) a crônica despertou em você?
- Você já vivenciou algum momento parecido com o narrado na crônica?

► Você pode pedir aos estudantes, após a leitura das três crônicas, que façam um quadro de síntese dos temas, das situações eleitas para serem contadas e a forma como foram escritas as crônicas. Pode ser um quadro, como na sugestão abaixo:

DIFERENTES MANEIRAS DE DIZER			
Título e autor	Tema, assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada.	Tom do texto e Foco Narrativo

► O preenchimento do quadro acima facilitará aos alunos estabelecer uma relação de intertextualidade entre as crônicas, tornando visíveis os pontos comuns e diferentes entre elas. É importante, também, provocar o diálogo entre os textos lidos.

- O que as crônicas lidas têm em comum?
- O que há de diferente entre elas?
- O que chama atenção em cada uma das crônicas?
- Que sentimento(s) cada crônica despertou em você?
- De qual das crônicas lidas você gostou mais? Por quê?
- E qual a de que menos gostou? Se você tivesse a oportunidade de pedir ao autor dela para que ele a reescrevesse, o que sugeriria?

► Após esse diálogo, seria oportuno solicitar aos alunos que escolhessem duas crônicas lidas para produzirem um pequeno texto estabelecendo uma relação de intertextualidade entre elas a fim de verificar até que ponto o aluno pode estabelecer um diálogo entre dois textos.

► **ATIVIDADE 5 (ATV5): OFÍCIO DE CRONISTA**

► **Professor**, o objetivo da ATV5 é levar os alunos a escreverem, individualmente, a primeira versão de uma crônica, baseada nas crônicas lidas na ATV4.

ORIENTAÇÕES:

- Agora os alunos produzirão sozinhos a crônica que será

aperfeiçoada na aula seguinte (caso haja necessidade). O objetivo é mostrar a eles que todos são capazes de escrever crônica. Incentive-os a transformar ideias em literatura.

▶ Essa é a hora de relembrar a situação de comunicação: cada um dos alunos é um autor que vai escrever sobre situações do lugar onde vivem para colegas, educadores, pais e familiares.

▶ Reserve um tempo para a turma planejar a crônica antes de passar para o papel.

▶ Se possível, elabore uma ficha de avaliação e dê aos alunos para que eles possam autoavaliar seus textos.

▶ Valorize as aprendizagens conquistadas e tranquilize a classe: cada aluno trabalhou bastante para esse momento e pode sentir-se confiante para escrever a crônica. O incentivo do professor, como sempre, é decisivo.

▶ Agora, só resta desejar boa escrita a todos!

▶ PRODUZINDO O TEXTO DO GÊNERO CRÔNICA

Condições de produção

• O quê?

A partir das leituras das crônicas lidas e estudadas, em sala de aula, escreva uma **crônica** sobre a temática “O lugar onde vivo”. Nesse sentido, selecione uma situação do seu dia a dia, observada por você e, conte-a de forma espontânea e com olhares apurados.

• Para quem?

Sua crônica, depois de revisada e aprimorada, circulará no site ou no blog da escola.

Lembrete

▶ **Professor**, o mais importante é que todas as crônicas produzidas nesta aula – depois de revisadas e aprimoradas – sejam publicadas no site ou no blog da escola, no jornal da cidade ou do bairro, ou reunidas num livro que ficará na biblioteca da escola para apreciação de todos.

6 O ALCANCE DA PROPOSTA “DA PALAVRA DO OUTRO A MINHA PALAVRA”

Nesta seção será apresentada uma análise dos resultados obtidos na realização da proposta didática “Da palavra do outro a minha palavra” que foi aplicada em uma turma do 9º ano da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, localizada no município de Santana, Estado do Amapá, durante o ano letivo de 2019. Tal proposta consiste em um trabalho voltado inteiramente para a prática da intertextualidade tanto no aspecto da leitura quanto na produção textual, acreditando que essa estratégia usada como um instrumento potencializador em sala de aula, poderia ajudar os estudantes a tornar-se bons leitores e escritores, dando-lhes mais segurança ao dialogar com os textos e produzi-los com mais confiança.

A proposta “Da palavra do outro a minha palavra” apresenta dois módulos e a realização dela também se deu em dois momentos específicos, de acordo com as estratégias sugeridas nela. No primeiro módulo foram realizadas as atividades voltadas para à *Prática de leitura intertextual*, em que se evidenciou o conceito de intertextualidade e a sua importância no ato da leitura; também trabalhou-se a dinâmica da interação entre autor/texto/leitor/contexto, levando, dessa forma, os discentes a construir possíveis sentidos daquilo que se leu. No segundo módulo, *Prática de produção de textos numa relação intertextual*, os alunos foram levados a escreverem textos a partir de textos-base.

Como a proposta apresenta uma sequência extensa de atividades (por acreditar que o trabalho com esse recurso não se faz de uma hora para outra e que é necessário dispor de um tempo maior para que se tenha um resultado bem mais relevante), será considerada aqui nesta seção, para efeito de análise dos resultados alcançados, apenas os resultados finais de cinco atividades: duas dentro da perspectiva da prática de leitura e três no aspecto de produção textual.

A produção escrita dos alunos, autores dos textos selecionados para essa análise, serão identificadas como Texto 1 (T1), Texto 2 (T2), Texto 3 (T3) e assim por diante, sendo que, para cada unidade analisada, a sequência será repetida. Todas as produções escolhidas para esse momento serão transcritas em sua totalidade e manterá a escrita original dos estudantes.

6.1 Um olhar sobre módulo I – Prática de leitura intertextual

O módulo I da proposta “Da palavra do outro a minha palavra”, voltado para a prática de Leitura intertextual, foi desenvolvido em três unidades, assim como estava previsto. Nesta seção, far-se-á uma breve análise a respeito dos resultados obtidos na Unidade II (Intertextualidade temática – vários olhares) e Unidade III (A intertextualidade na interpretação de textos – descritores 20 e 21 da língua portuguesa), traçando uma comparação do comportamento dos alunos na fase diagnóstica com o observado na fase após a aplicação da proposta.

6.1.1 Relação entre textos – Uma habilidade provocada e alcançada

Após aproximar os estudantes do conceito de intertextualidade, tipos e sua importância para o momento de diálogo com textos tanto no processo da leitura quanto da escrita (unidade I e II, módulo I), os alunos foram provocados constantemente a estabelecer uma relação entre os textos que lhes foram sugeridos, ora os aproximando, ora os distanciando, ora estabelecendo apenas uma comparação entre eles. Algumas vezes isso foi feito de forma oralizada e, outras vezes, eles foram levados a escrever os possíveis sentidos construídos a partir dos textos em evidência, enfatizando uma ponte intertextual possivelmente visível neles.

Dentro desse contexto, os discentes produziram textos estabelecendo uma relação entre a canção *A dança do desempregado*, de Gabriel O pensador, e o filme *À procura da felicidade*, de Gabriele Muccino com Will Smith. A maioria dos alunos, quase 90%, conseguiu olhar para os dois gêneros e estabelecer uma ponte entre eles, e alguns desses estudantes ainda aproximaram as duas obras com a realidade vivenciada, como se pode perceber nas produções transcritas abaixo:

Texto 1 (T.1)

O filme “À procura da felicidade” e a letra da música “A dança do desempregado” falam de uma situação bem comum e triste que é o desemprego. Os dois tem algumas coisas em comum.

Primeiro ponto comum é a iniciativa de trabalho. Tanto o desempregado da música quanto o do filme ainda tiveram aquela iniciativa de procurar insistentemente um emprego.

Segundo ponto em comum que se pode destacar é que os dois desempregados foram presos, porém, não pelo mesmo motivo.

Outro ponto comum é que também os dois tiveram dificuldades financeiras, pois o personagem do filme (Cristian) e o da música tiveram muita dificuldade em querer comprar alguma coisa para comer e não ter dinheiro para isso. O desespero em sustentar suas famílias era grande. A esposa do

Cristian não aguentou e resolveu sair da casa, abandonando-o. e o desempregado da música teve que se prostituir para dá de comer para sua família, até mesmo pôs-se a roubar.

Também tem os seus pontos diferentes entre a canção e o filme, como por exemplo, o jeito que cada um agiu ao desespero.

O Cristian, do filme “À procura da felicidade”, foi atrás de emprego até onde não tinha e não desistiu e, por fim, ele conseguiu um emprego e nem precisou roubar nem sair assaltando ninguém pelas ruas. Já o desempregado da música “a dança do desempregado” fez totalmente ao contrário, pois chegou ao ponto de roubar, assaltar e até mesmo ser preso e não sair mais da cadeia.

A conclusão que podemos tirar disso é que nunca devemos desistir daquilo que queremos, pois é tentando que conseguimos e aprendemos. Se você achar que é o fim de tudo, está enganado, Deus sempre tem um propósito em nossas vidas.

Texto 2 (T2)

Tanto o desempregado da canção “A dança do desempregado” e tanto o desempregado do filme “À procura da felicidade” destacam vários pontos da nossa realidade.

É possível vermos entre eles vários pontos em comuns que são:

1. Todos os dois desempregados estão passando por uma situação muito crítica.
2. Todos os dois desempregados tem uma família para sustentar e cuidar.
3. Tanto os dois desempregados tem iniciativa de trabalho, como percebemos na estrofe da canção em que o desempregado tem iniciativa: “Vai procurar mais um emprego/(Não tem nada)/E olha nos classificados/(Não tem nada)...” Isso acontece também com o desempregado do filme (Cris) que tem iniciativa de trabalho, pois já no começo do filme, Cris tenta sobreviver de venda de uma máquina muito moderna de raio X.

Os pontos divergentes entre o desempregado da canção e o desempregado do filme são:

1. Eles têm um modo diferente de agir no desespero.
2. Cada um tem um final diferente.

O desempregado da música representa a realidade de milhões de pessoas no Brasil.

A estrofe a seguir mostra o fim do desempregado da canção: “E vai entrando e olhando o sol nascer quadrado/ E vai dançando dessa dança do desempregado”

Já o final do Cris (o desempregado do filme) é bem diferente, ele trabalhou incansavelmente, mesmo sem receber salário, até conseguir realizar seus objetivos de vida. Cris foi um dos maiores empresários do mundo ou do país em ele vivia (vive). A história de vida de Cris é muito inspiradora, por tudo o que ele passou ele nunca saiu de seus princípios.

É a história que nós devemos nos espelhar porque em meio ao desespero, ele nunca desistiu de um dia dar uma vida melhor à sua família.

Texto 3 (T3)

A canção “Dança do desempregado” tem em comum com o filme “À procura da felicidade” as seguintes coisas:

Na letra da música “dança do desempregado”, o homem está sempre à procura de emprego, assim como no filme, em que o Cristian está sempre a procura de emprego também. A música afirma que na carteira do desempregado não tem nada e na carteira do Cristian também não (às vezes algum trocadinho apenas). Na dança do desempregado, ele vende várias coisas nas ruas e no filme o Cristian também vende coisas (scanner) nas ruas. Na música, o desempregado vai preso e no filme o Cristian também vai preso, mesmo sendo por motivos diferentes. Percebe-se que os dois tem

iniciativa de trabalho e a situação financeira que vivem suas famílias é o que faz ambos terem certas atitudes.

A canção “a dança do desempregado” e o filme “À procura da felicidade” também trazem alguns pontos que não são comuns, por exemplo:

Na dança do desempregado, ele rouba, ele corre na frente da polícia, ele faz assalto, ele sai com arma para a rua para fazer assalto, até ele vira ladrão. Podemos destacar também o final de cada um que foi diferente: na música, ele ficou preso por mais tempo, pois o desempregado da música, resolveu escolher caminhos ilícitos para sobreviver.

Já no filme “À procura da felicidade”, o Cristian sai bem cedo para procurar emprego, ele vai deixar o filho na escola, ele paga multa, paga aluguel, ele tem várias dificuldades financeiras, a mulher dele o deixa, ele dorme até mesmo dentro de um banheiro com o filho, mas mesmo assim quando perguntam pra ele se com ele está tudo bem, ele responde positivamente. No final do filme Cristian consegue o emprego dele, mas para isso ele precisou ficar várias noites sem dormir só pra ele ficar estudando para a prova. E foi isso que aconteceu com eles, cada um teve um final diferente, isso se deu a atitude em frente ao desemprego.

E é isso que está acontecendo com a maioria dos jovens e pais de família de hoje, eles se deparam com a falta de emprego. Várias pessoas sofrendo com a falta de emprego e isso tem levado muitos a entrar na vida do tráfico de drogas, ou seja, entram nos caminhos ilícitos, roubando, matando, destruindo famílias.

Texto 4 (T4)

Entre a canção “A dança do desempregado” e o filme “À procura da felicidade” há fatores semelhantes e há diferenças entre um e outro.

“A dança do desempregado” fala de um homem que foi demitido de seu emprego e não teve como sustentar sua família. Ele fica desesperado com a situação financeira que está passando. Não é muito semelhante com a do filme “À procura da felicidade”, pois o personagem do filme se torna o responsável pelo próprio emprego, após ser demitido, mas sua empresa de venda de objetos (scanner de raio x) para hospitais vai à falência, pois nenhum hospital/clínica estava interessado a comprar o tal objeto. Sua esposa o ajudava vender.

Há pontos comuns entre a canção e o filme, mesmo com a situação que estavam, não cruzaram os braços, pois foram a fundo atrás de emprego, às vezes de formas desesperadas, como se pode ver nos trechos a seguir:

Música: “Vai procurar mais um emprego/E vai vendendo vai vendendo vai/ Sobrevivendo feito camelô”

Filme: “Tenta vender a máquina para hospitais, vai em uma empresa a procura de emprego, trabalha sem ganhar salário para ficar entre os classificados”.

No entanto, na canção de Gabriel O pensador, o desempregado, não por escolha, mas por desespero de ver sua família passar fome por não ter o que comer, vai para o caminho errado: “E vai roubar só uma vez/ Para comprar feijão/ E vai roubando vai roubando vai/ e vai virar ladrão”. Diferente do personagem do filme, que mesmo sem ter dinheiro para pagar o aluguel, Cristian sem moradia na companhia de seu filho, dormindo até mesmo em um banheiro, não desistiu de seu emprego que não ganhava nenhum centavo, persistiu, lutou, tentou, passou necessidade ao lado de seu filho, mas não desistiu em nenhuma circunstância.

Enfim, o desempregado da música foi preso, deixou sua família passando mais necessidade ainda. E o Cristian (personagem do filme), conseguiu no final o seu emprego, ganhando mais de um salário, tendo o necessário para uma vida melhor.

Podemos notar que o desemprego no Brasil pode levar pessoas às circunstâncias inesperadas, desesperadoras e, às vezes, cruel.

Reflexão: “O caminho fácil pode nos levar há muitos arrependimentos, pois devemos insistir na dificuldade, só então conseguiremos alcançar a felicidade sem o peso na consciência”.

É possível perceber, por meio das transcrições dos textos acima, que os alunos já conseguem construir uma relação de intertextualidade entre dois textos de diferentes gêneros, mesmo que ainda lhes falte uma organização lógica na sequenciação narrativa e/ou na exposição de argumentos no momento de estabelecer algumas comparações. Mas o que interessa, nesse momento, são os olhares dos alunos a respeito do diálogo que conseguiram travar entre as duas obras (música e filme).

“O filme “À procura da felicidade” e a música “A dança do desempregado” falam de uma situação bem comum e triste que é o desemprego.” (T1)

“Tanto o desempregado da canção ‘A dança do desempregado’ e tanto o desempregado do filme ‘À procura da felicidade’ destacam vários pontos da nossa realidade.” (T2)

“A canção “A dança do desempregado” e o filme “À procura da felicidade” também trazem alguns pontos que não são comuns...” (T3)

“Entre a canção “A dança do desempregado” e o filme “À procura da felicidade” há fatores semelhantes e há diferenças entre um e outro.” (T4)

Nota-se, nos trechos acima, que há certa preocupação dos alunos em enfatizar o título da canção e do filme justamente para dar aquela ideia de diálogo entre textos, introduzindo sempre aspectos comuns ou diferentes que há entre eles. Nos trechos do T1 e T2, é possível destacar, logo de princípio, uma aproximação das duas obras com a realidade “...*falam de uma situação bem comum e triste...*” (Aluno 1); “...*destacam vários pontos da nossa realidade*”. Isso já demonstra também que o diálogo travado na produção textual dos alunos não ficou apenas entre os dois textos, mas também já conseguem dialogar com a experiência de vida deles.

Nas quatro produções em destaque, é visível que os estudantes conseguem estabelecer pontos comuns e divergentes entre a canção de Gabriel O pensador e o filme de Gabriele Muccino com Will Smith, conseguem olhar o protagonista (o desempregado) como o agente principal das ações e perceber que as possíveis consequências obtidas por eles são o efeito de suas atitudes frente ao problema vivenciado.

O que chama atenção, ao estabelecerem pontos comuns e divergentes, é que os discentes fazem um julgamento das escolhas feitas pelos protagonistas, quando

exaltam o desempregado do filme e afirmam que o desempregado na letra da canção escolheu caminhos ilícitos para sobreviver:

“O Cristian, do filme “À procura da felicidade”, foi atrás de emprego até onde não tinha e não desistiu e, por fim, ele conseguiu um emprego e nem precisou roubar nem sair assaltando ninguém pelas ruas. Já o desempregado da música “a dança do desempregado” fez totalmente ao contrário, pois chegou ao ponto de roubar, assaltar e até mesmo ser preso e não sair mais da cadeia.” (T1)

“A história de vida de Cris é muito inspiradora, por tudo o que ele passou ele nunca saiu de seus princípios. É a história que nós devemos nos espelhar...” (T2)

“Podemos destacar também o final de cada um que foi diferente: na música, ele ficou preso por mais tempo, pois o desempregado da música, resolveu escolher caminhos ilícitos para sobreviver. (...) No final do filme Cristian consegue o emprego dele, mas para isso ele precisou ficar várias noites sem dormir só pra ele ficar estudando para a prova. E foi isso que aconteceu com eles, cada um teve um final diferente, isso se deu a atitude em frente ao desemprego.” (T3)

“No entanto, na canção de Gabriel O pensador, o desempregado, não por escolha, mas por desespero de ver sua família passar fome por não ter o que comer, vai para o caminho errado. [...] Diferente do personagem do filme, que... persistiu, lutou, tentou, passou necessidade ao lado de seu filho, mas não desistiu em nenhuma circunstância.” (T4)

E nesse sentido, muitos alunos encerraram suas produções aconselhando as pessoas a tomarem atitudes sensatas ao se depararem com o problema do desemprego, como foi o caso do aluno do T4, que colocou uma reflexão no final de sua produção: *“O caminho fácil pode nos levar há muitos arrependimentos, pois devemos insistir na dificuldade, só então conseguiremos alcançar a felicidade sem o peso na consciência”*. Crê-se que tal formulação dessa reflexão se deu a partir do contato com as duas obras, e isso só reforça o quanto o trabalho com o recurso da intertextualidade pode influenciar no dizer dos estudantes.

Outro fruto da estratégia de se trabalhar a intertextualidade em sala de aula que pode ser vislumbrado nas produções textuais em destaque, principalmente nos *textos 2 e 4*, é a preocupação dos alunos em comprovar, por meio de trechos citados da canção e do filme, a comparação feita por eles. Eles só não disseram os pontos comuns ou divergentes, mas fizeram recortes de trechos que comprovavam o que estavam dizendo. Treinar essa habilidade com os alunos do Ensino Fundamental é de suma importância para o desenvolvimento de uma escrita proficiente. Às vezes essa habilidade só é trabalhada bem vagamente no Ensino

Médio, de modo que, quando alguns alunos cursam o Ensino Superior, encontram dificuldades em escrever textos mais fundamentados.

A intenção nessa atividade não era apenas provocar um diálogo entre os textos, mas também provocar os educandos a dialogarem com a realidade vivenciada por eles. Afinal de contas, praticar leitura intertextual não está limitada em fazê-la entre dois textos sugeridos pelo professor, mas pode ser feita entre um texto e a experiência de vida dos alunos; daí a importância de ensiná-los a dialogar com qualquer texto que se deparam, sempre estabelecendo uma ponte entre o que leu e o que viveu ou está vivendo. Dentro desse aspecto, alguns estudantes conseguiram estabelecer um diálogo entre os textos sugeridos (canção e filme) e a realidade vivida por muitos, como se pode ver nos fragmentos abaixo, retirados das produções:

“O filme “À procura da felicidade” e a música “A dança do desempregado” falam de uma situação bem comum e triste que é o desemprego. (...) nunca devemos desistir daquilo que queremos, pois é tentando que conseguimos e aprendemos.” (T1)

“O desempregado da música representa a realidade de milhões de pessoas no Brasil.” (T2)

“E é isso que está acontecendo com a maioria dos jovens e pais de família de hoje, eles se deparam com a falta de emprego. Várias pessoas sofrendo com a falta de emprego e isso tem levado muitos a entrar na vida do tráfico de drogas, ou seja, entram nos caminhos ilícitos, roubando, matando, destruindo famílias.” (T3)

“Podemos notar que o desemprego no Brasil pode levar pessoas às circunstâncias inesperadas, desesperadoras e, às vezes, cruel.” (T4)

Percebe-se, nessas falas dos discentes, o diálogo que conseguiram estabelecer com os textos sugeridos e o cotidiano vivenciado por eles, fazendo, assim, um recorte do retrato da realidade brasileira despertada tanto pela música quanto pelo filme.

Essas produções, surgidas a partir da prática de leitura intertextual, só reforçam ainda mais o quanto é importante desenvolver, na sala de aula, a estratégia do recurso da intertextualidade, pois, ao se fazer uma comparação entre a fase diagnóstica e o resultado dessa atividade da Unidade II da proposta didática, percebe-se o avanço dos estudantes sobre estabelecer relação entre textos, uma vez que, ainda na fase da diagnose, muitos alunos – a maioria – não conseguiram

estabelecer uma relação entre o poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade e a propaganda *Viajar é Preservar*, da empresa Soletur.

Dos 41 alunos participantes na fase diagnóstica, 76% deles apresentaram grandes dificuldades em ver um texto no outro. O que agora, após algumas atividades desenvolvidas e sugeridas na proposta “Da palavra do outro a minha palavra”, 90% dos estudantes já conseguem determinar uma conexão não só entre os textos indicados, mas também conseguem estabelecer uma ponte entre aquilo que foi lido e a realidade deles. Nesse sentido, utilizar o recurso da intertextualidade na sala de aula para a prática de leitura só fortalecerá uma geração de estudantes leitores proficientes que serão capazes de dialogar com os textos, compreendê-los e, por fim, relacioná-los entre si e com suas experiências pessoais.

6.1.2 Interpretação textual a partir da relação entre textos – D20 E D21

A terceira unidade do módulo I da proposta “Da palavra do outro a minha palavra” está relacionada com as duas habilidades leitoras que os estudantes do 9º ano devem ser capazes de demonstrar. Essas habilidades estão especificadas nos descritores 20 e 21 da língua portuguesa e são avaliadas, de dois em dois anos, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil. Esses dois descritores remetem às questões básicas da prática da intertextualidade que devem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula, desenvolvendo, neles, as habilidades em estabelecer relação entre textos.

Depois de explorar tais habilidades nas unidades anteriores, em que os discentes foram levados a conversar com os textos, relacionando-os entre si e com suas vivências, nessa unidade, especificamente, foram exploradas tais habilidades por intermédio de exercícios de interpretação textual, objetivando averiguar se os alunos reconhecem diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que estes foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (D20) e se eles reconhecem, também, posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (D21).

Nessa perspectiva, os estudantes foram submetidos a dois simulados (sugeridos na proposta didática) que enfatizavam justamente os descritores 20 e 21 da língua portuguesa. Antes de aplicá-los aos discentes, foi necessário mostrar a eles, por meio de exemplos não contidos na proposta, como resolver questões de interpretação de textos envolvendo a intertextualidade. Cada simulado continha apenas cinco questões e cada um abrangia um descritor específico.

Abaixo, veremos o desempenho de 25 alunos do 9º ano que foram submetidos aos dois simulados:

Quadro 14 – Desempenho dos alunos no Simulado (1)

SIMULADO 1 – D20				
QUESTÕES	ACERTOS	%	ERROS	%
01	18	72%	07	28%
02	15	60%	10	40%
03	12	48%	13	52%
04	19	76%	06	24%
05	18	72%	07	28%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Quadro 15: Desempenho dos alunos no Simulado (2)

SIMULADO 2 – D21				
QUESTÕES	ACERTOS	%	ERROS	%
01	11	44%	14	56%
02	17	68%	08	32%
03	12	48%	13	52%
04	11	44%	14	56%
05	18	72%	07	28%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho.

Sobre o **Simulado 1**, pode-se observar que os alunos conseguiram atingir uma porcentagem consideravelmente boa em todas as questões. Isso mostra que os estudantes, na sua maioria, conseguem estabelecer uma comparação entre dois textos que tratam do mesmo tema, no mínimo, com vistas ao reconhecimento de diferenças de tratamento quanto ao gênero, ao estilo e à linguagem de forma geral.

Comparando o Simulado 1 com aquele que fora feito na fase diagnóstica (este continha 7 questões, sendo que cinco delas exploravam o D20 e apenas duas, o D21) pode-se afirmar que os estudantes deram um grande passo no descritor 20,

graças às estratégias com o recurso da intertextualidade trabalhadas na sala de aula, nas unidades da proposta didática.

Para mostrar melhor essa evolução dos alunos, apresentar-se-á, a seguir, o desempenho dos discentes em duas questões analisadas na fase da diagnose e, logo em seguida, também mostrar-se-á o desempenho deles em duas questões do simulado 1, realizado na *unidade III* do *módulo I* da proposta didática. Vale salientar que as duas questões escolhidas para essa análise comparativa exigem a mesma habilidade e tem o mesmo julgamento de interpretação.

Quadro 16 – Quadro comparativo (1) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta didática, referente ao D20

QUESTÃO 01 DO SIMULADO NA FASE DIAGNÓSTICA, cujo gabarito é a alternativa C.				QUESTÃO 04 DO SIMULADO NA PROPOSTA DIDÁTICA, cujo gabarito é a alternativa B.			
Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D	A	B	C	D
17,5%	50%	25%	7,5%	12%	76%	8%	4%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Quadro 17 – Quadro comparativo (2) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta didática, referente ao D20

QUESTÃO 02 DO SIMULADO NA FASE DIAGNÓSTICA, cujo gabarito é a alternativa A.				QUESTÃO 02 DO SIMULADO NA PROPOSTA DIDÁTICA, cujo gabarito é a alternativa D.			
Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D	A	B	C	D
30%	35%	17,5%	17,5%	12%	12%	16%	60%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

As duas questões do *Quadro 16* remetem à habilidade de os alunos estabelecerem uma relação entre os textos, em que se perceba se o tema dos textos apresentados ou se a visão/opinião dos autores é complementar, semelhante, contrária ou divergente. Como se pode notar, apenas 25% dos alunos acertaram essa questão na fase diagnóstica, enquanto que 76% conseguiram responder corretamente na fase da implementação da proposta didática, isso após se trabalhar especificamente mais essa habilidade nas unidades anteriores.

As duas questões do *Quadro 17* solicitam aos alunos que apontem o que há de comum entre os dois textos sugeridos e, como se pode observar, nesse tipo de questão, os alunos saltaram de 30% no acerto (fase diagnóstica) para 60% (fase da aplicação da proposta didática), mostrando-se capazes de perceber o fato comum que é tratado nos textos em evidência, mesmo sendo estes de gêneros discursivos diferentes.

Sobre **Simulado 2**, de acordo com o *Quadro 15*, pode-se notar que os alunos tiveram mais erros do que acertos. É um indicativo que aponta que o D21 precisa ser trabalhado com mais precisão. Talvez esse desempenho dos alunos tenha sido influenciado pelas dúvidas que eles tiveram na escolha das alternativas, conforme alguns deles declararam na hora da correção do simulado, ou talvez, porque esse descritor exige dos estudantes uma habilidade mais refinada a respeito de perceber os pontos de vistas distintos sobre o mesmo fato ou tema, veiculados em opiniões no interior do mesmo texto, ou em mais de um texto.

Mesmo com um resultado, no Simulado 2, em que sobressaíram mais erros que acertos, ainda assim é perceptível um avanço nessa habilidade na turma do nono ano, isso comparado com o simulado feito na diagnose, como se pode verificar nos quadros a seguir, em que é mostrado o desempenho dos estudantes nos dois testes (diagnose e aplicação da proposta):

Quadro 18– Quadro comparativo (1) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta didática, referente ao D21

QUESTÃO 06 DO SIMULADO NA FASE DIAGNÓSTICA, cujo gabarito é a alternativa C.				QUESTÃO 05 DO SIMULADO NA PROPOSTA DIDÁTICA, cujo gabarito é a alternativa D.			
Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D	A	B	C	D
22,5%	27,5%	35%	15%	12%	4%	12%	72%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

Quadro 19 – Quadro comparativo (2) do desempenho dos alunos nos simulados na fase diagnóstica e na aplicação da proposta didática, referente ao D21

QUESTÃO 07 DO SIMULADO NA FASE DIAGNÓSTICA, cujo gabarito é a alternativa C.				QUESTÃO 01 DO SIMULADO NA PROPOSTA DIDÁTICA, cujo gabarito é a alternativa D.			
Percentual de respostas às alternativas				Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D	A	B	C	D
25%	37,5%	32,5%	5%	20%	16%	20%	44%

Fonte: Elaborado pelo autor do trabalho

As quatro questões aproximadas exigem dos alunos leitores a habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, posições estas que tornarão distintos um texto do outro. Para isso, os estudantes deveriam fazer uma análise crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias concernentes à temática abordada nos textos ou ao mesmo fato evidenciado.

No *quadro 18*, é notável o avanço da turma com relação à fase diagnóstica, saltando de 35% para 72%. Isso dá um indicativo de que na questão 05 do simulado 2 houve compreensão dos dois textos e uma boa avaliação nos julgamentos dos pontos de vistas, que foram fundamentais para que a turma percebesse, de modo reflexivo, a diferença nas opiniões dos autores tratada numa mesma temática (amor e futebol).

Já no *quadro 19*, percebe-se que a turma apresentou certa dificuldade nas duas questões aproximadas (fase diagnóstica e simulado 2), o que leva a crer que a maioria não conseguiu distinguir o fato que seria responsável de tornar os textos, até certo ponto, distintos. Apesar de a maioria (56%) ter errado a questão 1 do simulado 2, considera-se que 44% dos que acertaram seja um percentual bom, pois analisando o percentual de cada alternativa, percebe-se que dentre elas, a alternativa D (a correta) foi a mais assinalada. Isso ocorreu também nas outras duas questões (3 e 4) do simulado 2.

Diante desse resultado positivo tanto no Simulado 1 quanto no 2, é possível afirmar que esse avanço registrado, comparado à fase diagnóstica, se deu graças às sequências de atividades em que se priorizou a intertextualidade como um recurso importante na prática da leitura. Levar os estudantes, desde cedo, a dialogarem com

os textos e estabelecerem conexões entre eles é um caminho para torná-los bons leitores e, conseqüentemente, não terem grandes dificuldades na compreensão e interpretação de textos; daí a importância de se trabalhar sempre, com os alunos do Fundamental, atividades que explorem a intertextualidade, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da competência leitora deles.

6.2 Um olhar sobre módulo II – Prática de produção de textos a partir de uma relação intertextual

O módulo II da proposta “Da palavra do outro a minha palavra”, voltado para a prática de Produção de textos a partir de uma relação intertextual, foi desenvolvido, também, em três unidades, assim como estava previsto. Nesta seção, far-se-á uma análise a respeito dos resultados obtidos nas atividades finais de cada unidade, objetivando mostrar que a prática da intertextualidade na sala de aula pode levar os estudantes a escreverem bons textos, tomando, assim, a palavra do outro e transformando-a na sua, de acordo com os novos contextos e situação comunicativa.

6.2.1 – Os textos que surgem de um texto – Uma experiência que dá certo

O segundo módulo da proposta, inicia-se com uma atividade que sempre dá certo. Um texto escolhido é apresentado aos alunos e a partir da interação/diálogo da turma com o texto, provoca-se a escrita de outros textos. Dessa forma, as produções textuais dos alunos surgem a partir de um texto-base, e, muitas vezes, a intertextualidade é visível em tais produções, seja na estrutura, seja na temática abordada, seja em algum aspecto que marcou os leitores daquele texto.

Nesse sentido, a análise que será feita aqui, partirá da proposta de uma atividade de produção textual a partir de um texto-base, com o objetivo não só de verificar até que ponto a prática da intertextualidade consciente pode incentivar/ajudar os alunos a escreverem seus textos, mas também, dar ênfase, justamente, ao processo intertextual consciente que ocorreu/ocorre no ato de escrever dos estudantes em destaque, confirmando, assim, que o “processo da

escrita perpassa por esse princípio constitutivo” (KOCH, 2017, p.51) e que os alunos são capazes também de escrever textos a partir da palavra do outro.

No primeiro momento da atividade foi apresentado aos alunos apenas o título do texto-base “O menino das meias vermelhas”, com base no qual os alunos foram instigados a falar de suas expectativas quanto ao enredo daquela narrativa. Alguns comentaram que seria contada uma história de um menino que gostava só de meias vermelhas ou que o menino usava a meia vermelha porque dava sorte para ele; outros não quiseram comentar nada só afirmando que não sabiam.

No segundo momento, apresentou-se aos alunos o texto-base:

O menino das meias vermelhas

Carlos Heitor Cony

Todos os dias, ele ia para o colégio com meias vermelhas.

Era um garoto triste, procurava estudar muito, mas na hora do recreio ficava afastado dos colegas, como se estivesse procurando alguma coisa. Os outros guris zombavam dele, implicavam com as meias vermelhas que ele usava.

Um dia, perguntaram porque o menino das meias vermelhas só usava meias vermelhas.

Ele contou com simplicidade:

- "No ano passado, quando fiz aniversário, minha mãe me levou ao circo. Botou em mim essas meias vermelhas. Eu reclamei, comecei a chorar, disse que todo mundo ia zombar de mim por causa das meias vermelhas. Mas ela disse que se me perdesse, bastaria olhar para o chão e quando visse um menino de meias vermelhas saberia que o filho era dela".

Os garotos retrucaram:

- "Você não está num circo! Porque não tira essas meias vermelhas e joga fora?"

Mas o menino das meias vermelhas explicou:

- "É que a minha mãe abandonou a nossa casa e foi embora. Por isso eu continuo usando essas meias vermelhas. Quando ela passar por mim vai me encontrar e me levará com ela".

No terceiro momento dessa atividade, os alunos foram levados a ler o texto e, em seguida, responder algumas questões de interpretação e compreensão textual. Na sequência, os alunos foram instigados a fazer comentários oralmente sobre a impressão que o texto lhes causou, e a maioria afirmou que a história era carregada de tristeza e que sentiam muito pelo personagem.

Finalmente, os estudantes foram levados a produzir um texto tendo como texto-base “O menino das meias vermelhas”. Alguns alunos tiveram dificuldades

para realizar essa tarefa, de modo que precisaram levar para concluir em suas casas; já para os outros parece que a escrita fluiu de maneira prazerosa, mesmo com falhas, como se pode ver nos textos transcritos abaixo.

Alguns dos textos que surgiram a partir da atividade proposta serão elencados aqui com intuito de se fazer uma análise com base na produção dos alunos e verificar como o fator intertextualidade influenciou nas escritas deles.

Texto 1 (T1)

A menina que tinha câncer

Toda semana ela tinha que fazer terapia, numa dessas terapia que ela tava fazendo, ela encontro um menino e ela ficou olhando para ele e ele ficou olhando para ela. E a médica da terapia chamou ela para fazer a terapia. Ela acabou de fazer a terapia e foi embora para a sua casa, deitou na cama e ficou pensando naquele menino. No outro dia ela acordou lembrando daquele menino. Ela tomo café e foi da uma volta. Ela encontrou o menino que viu lá quando ela tava fazendo a terapia. Eles ficaram se olhando, e ele foi falar com ela. Ela era uma menina muito timida mais falou assim mesmo com ele. Eles viraram amigos e todo dia eles se falavam, e toda semana ele ia com ela para a terapia.

Nisso de todo o dia eles se ver, acabaram se aproximando mais. Um certo dia que ele foi para a casa dela, eles conversaram e eles se beijaram e ele pegou e foi embora. Depois de tantos encontros ele pediu ela em namoro e ela aceito e eles começaram a namorar e tudo mais.

Um certo dia o câncer dela pioro e ele tava na casa dele, ligaram para ele e ele foi desesperado , ele foi para o hospital. Ele chegou lá, ela já estava internada e ele passou dias lá com ela e cada vez ela piorava mais e deram a notícia que só era para prepara a família. No certo dia, ela faleceu e eles ficaram muito triste.

Nota-se no **Texto 1** uma relação implícita com o texto-base, o aluno conseguiu escrever o seu texto a partir do sentimento de tristeza que a narrativa *O menino das meias vermelhas* provocou nele. Percebe-se o tom de tristeza que perpassa na nova narrativa, principalmente no final dela.

O **T1** lembra as cenas de um filme que o aluno tenha, talvez, assistido recentemente (por exemplo, “A culpa é das estrelas”), e ele aproveitou o enredo do filme para escrever o novo texto exigido pela atividade proposta. Traçando um paralelo entre o *texto A* e o Filme, pode-se destacar alguns elementos e cenas parecidas:

Quadro 20 – Comparação entre o filme *A culpa é das estrelas* e o texto *A menina que tinha câncer*

Filme: <i>A culpa é das estrelas</i>	Texto 1: <i>A menina que tinha câncer</i>
► A personagem principal do filme ia, contra a sua vontade, a um grupo de apoio para pacientes com câncer;	► A personagem principal do Texto A também ia para um grupo de apoio para pacientes com câncer (o que a autora do texto chama de ‘terapia’, e pela expressão “Toda semana tinha

	que ir...”, pode-se deduzir que era obrigada a participar da terapia;
▶ A personagem principal encontra o adolescente que mais tarde namoraria, no grupo de apoio;	▶ a personagem principal também encontra o adolescente (o que a autora chama de ‘menino’) que mais tarde namoraria, na terapia.
▶ Há a troca de olhares entre a personagem principal e o adolescente durante a reunião do grupo de apoio;	▶ Há a troca de olhares entre a personagem principal e o menino durante a terapia;
▶ Durante uma reunião no grupo de apoio, o adolescente foi chamado para falar um pouco sobre o problema de câncer que ele enfrentava no seu dia-a-dia;	▶ Quando o autor escreve “A médica da terapia chamou ele para fazer a terapia”, deduz-se que o menino foi chamado para falar do problema de câncer que ele enfrentava também no seu dia-a-dia;
▶ A personagem principal, após as trocas de olhares e alguns diálogos, que teve como o adolescente após as sessões, ia para sua casa, deitava em sua cama e ficava pensando no adolescente que deu um certo impulso na vida dela.	▶ O autor sucintamente conta que após a terapia, a personagem principal “foi para a sua casa, deitou na cama e ficou pensando naquele menino. No outro dia ela acordou pensando naquele menino”.
▶ Há um encontro casual entre a personagem principal e o adolescente, em que o adolescente toma a iniciativa e começa um diálogo com a personagem;	▶ “Ela tomo café e foi da uma volta. Ela encontrou o menino que viu lá quando ela tava fazendo a terapia. Eles ficaram se olhando, e ele foi falar com ela.”
▶ A personagem principal, antes de conhecer o adolescente, era muito fechada, vivia no mundo dela, vivia sempre descontente, não tinha motivação para sobreviver, mas aos poucos foi dialogando com o adolescente;	▶ O autor do Texto A declara também que “Ela era uma menina muito tímida mais falou assim mesmo com ele”
▶ com um certo tempo, a personagem principal e o adolescente viraram amigos e iam juntos para a reunião do grupo de apoio;	▶ Também no texto A a personagem principal “Eles viraram amigos e todo dia eles se falavam e toda semana ele ia com ela para a terapia.”
▶ Com tanta aproximação, o adolescente acaba beijando a personagem principal e logo em seguida a deixa só;	▶ O autor do texto escreve: “Nisso todo o dia eles se ver, acabaram se aproximando mais. Um certo dia... eles se beijaram e ele pegou e foi embora.”;
▶ Os dois começam a namorar, a pedido dele, e ter encontros maravilhosos;	▶ “Depois de tantos encontros ele pediu ela em namoro e ela aceito e eles começaram a namorar e tudo mais”;
▶ A personagem principal tem uma recaída e vai para o hospital, passando vários dias lá e o adolescente a acompanha.	▶ “Um certo dia o câncer dela piorou... Ele foi para o hospital... ele passou dias lá com ela”.

Fonte: Elaborada pelo autor do trabalho.

Embora o autor do **texto 1** faça um desfecho brusco na sua narrativa, diferente do desfecho e das situações surpresas do filme, isso mostra que o aluno já consegue fazer algum tipo de ponte entre o texto que lê (o menino das meias vermelhas) e o que vê (filme A culpa é das estrelas). Perceber essa relação já pode

ser um incentivo para desencadear novos escritos, foi o que aconteceu com o **T1**, resultado dessa relação percebida pelo aluno.

Uma aproximação, nesse caso, que se pode fazer entre o texto-base e o **T1** seria apenas o tom de tristeza que ambos os textos trazem consigo: nota-se que no conto de Carlos Heitor Cony, o garoto é um menino triste por ter sido abandonado pela mãe e no texto 1 também pode ser notado a tristeza que a morte da menina que tinha câncer provocou na família e no namorado dela: “*No certo dia, ela faleceu e eles ficaram muito triste*”. Talvez esse tom de tristeza presente no texto *O menino das meias vermelhas* tenha despertado o mesmo sentimento que o autor do texto tenha sentido ao assistir ao filme, e, por isso, é provável que ele tenha feito essa escolha de escrevê-lo.

Como se pode perceber, o que o aluno do **Texto 1** faz é se apropriar de uma narrativa já existente para cumprir a tarefa que lhe foi proposta, apresentando certa ousadia para criar outro desfecho para a história.

Ainda vale ressaltar que o autor do texto *A menina que tinha câncer* não trouxe nenhum elemento surpresa para dentro da sua narrativa, tudo é previsível, diferentemente do texto-base em que há todo um clímax que gira em torno da razão de o menino usar as meias vermelhas.

Texto2 (T2)

A menina da fita vermelha

Todos os dias ela ia pra escola com a fita vermelha no braço. Era uma garota triste, procurava estudar muito, mas na hora do recreio, ficava afastado das colegas como se estivesse procurando alguma coisa.

Os outros guris zombavam dela por que ela não tirava essa fita do braço por que a mãe dela levou ela em um evento e colocou essa porceira no braço dela pra não se perder dela. E assim que ela olhasse em qualquer braço e encontra uma com fita vermelha saberia que era ela.

Os garotos retrucaram:

- Você não está mais no evento. Tira essa fita vermelha e joga fora.

Mas ela explicou: Minha mãe abandonou a nossa casa e foi embora. Por isso continuo usando essa fita no braço. Quando ela passar por mim vai me encontrar e me levar com ela.

Texto 3 (T3)

O menino da chuteira azul

Todos os dias, o menino ia jogar futebol com as chuteiras azul. Ele ia pra escola, quando ele saia pra rua era com elas. Quando ele ia pra escola, os colegas dele zombavam dele. Os colegas falavam Porquê você vive com essa chuteira o tempo todo. Você não vai jogar futebol. O menino nunca falava

nada. Quando ele chegava na casa dele, ele sentava na frente da casa dele e ficava triste, olhando os pés dele... dizendo eu não queria tirar essas chuteiras dos meus pés: eu nunca falei pra ninguém que o meu pai me abandonou. Ele me abandonou no dia do meu aniversário. Ele me deu essas chuteiras azul. Ele falou meu filho você vai ficar pra sempre usando essas chuteiras azul. O menino respondeu... Pai eu não quero ficar usando o tempo todo essas chuteiras azul, os meus colegas vão zombar de mim. O pai disse: essas chuteiras azul que eu dei e pra quando você se perde de mim e eu procura e te achar, eu olhar para o chão e saber só pelas chuteiras. O menino foi para a escola e os colegas falaram, porquê você só usa essas chuteiras azul... O menino respondeu: e porque meu pai disse se eu me perdesse dele ele ia me achar. Mas nunca mais eu vi meu pai ele me abandonou e minha mãe também por isso eu ando com essas chuteira na rua, pra quando um dia ele me encontra ele me levar com ele e ficar pra sempre com ele.

Começando pelo título dos **textos 2 e 3** fica evidente a intertextualidade explícita no título dos textos com o título do texto-base. Percebe-se que os autores dessas novas produções quiseram logo chamar atenção pela denominação dos textos, uma vez que o comando da atividade era produzir um texto a partir da narrativa *O menino das meias vermelhas*. Há então, nesse caso, um título intertextual que atravessa as duas novas narrativas, sugerindo que talvez o enredo dessas novas produções seja parecido com o do texto-base, e isso ajudará o leitor a construir o sentido dos novos textos que surgiram. A esse respeito, Travassos (s/d) assinala que

os títulos intertextuais são de grande importância para a construção do sentido de um texto e, portanto, merecem atenção dos professores de línguas, os quais devem garantir aos alunos o acesso aos “textos anteriores” para que tenham possibilidade de detectar intenções dos produtores de textos.

Nesse sentido, é que se pode afirmar que a ocorrência da intertextualidade nos títulos já nos possibilita antecipar que o enredo construído pelos estudantes será escorado no modelo do texto desencadeador. E isso logo é confirmado pela presença inicial da expressão “Todos os dias” no primeiro parágrafo evidente nas três produções, e ao lê-las percebe-se, de fato, que os alunos tentaram reproduzir o mesmo enredo, embora que o **T3** já sofra umas pequenas alterações de sentido, proporcionado por uma nova vivência da personagem (é criado um momento de autorreflexão) e pelo acréscimo de novos diálogos.

Há, nesse caso, então, uma forma com valor mais restrito de intertextualidade, o que Genette, (1987), citado por Soares (2005), distinguiu como hipertextualidade (que seria, em outras palavras, a paródia). Os **T2 e T3** evidenciam explicitamente que os autores seguiram a sequência narrativa do enredo apresentado do texto-base, onde se encontram elementos perceptíveis como a

repetição de várias palavras, expressões, diálogos e até mesmo parágrafos, mudando apenas a personagem. Observa-se que o enredo do texto original perpassa pelos dois textos: ir pra escola, ser zombado, o diálogo, o abandono e a esperança de reencontrar aquele que o abandonou.

Nota-se que o autor do **texto 2** reproduziu fielmente as palavras do outro como se fosse as dele, modificando apenas a personagem, fazendo o trocadilho entre ‘o menino das meias vermelhas’ e ‘a menina da fita vermelha’. Até a organização dos parágrafos e os acontecimentos são puras reproduções do texto-base, assim como a própria cor “vermelha” é mantida no texto derivado.

Pode-se dizer, então, que o aluno do texto B não foi muito além do que o texto-base lhe proporcionou, pois, percebe-se que ele apenas adere às palavras fielmente da narrativa de Carlos Heitor Cony, não operando sobre elas. Ao que parece o aluno queria apenas cumprir a tarefa sugerida naquele momento.

Já o autor do **texto 3** não ficou só preso na reprodução, apesar de manter a mesma sequência narrativa, trouxe alguns elementos novos para dentro do seu texto, como:

- ▶ a inserção de novas frases e ambiente (“... o menino ia jogar futebol com as chuteiras azul. Ele ia pra escola, quando ele saía pra rua era com elas”);
- ▶ a presença de um narrador onisciente, que leva o leitor a penetrar nos pensamentos da personagem descobrindo qual a causa de sua angústia, a partir de uma autorreflexão (“...ele sentava na frente da casa dele e ficava triste, olhando os pés dele... dizendo eu não queria tirar essas chuteiras dos meus pés: eu nunca falei pra ninguém que meu pai me abandonou”);
- ▶ a introdução de novos diálogos (“meu filho você vai ficar pra sempre usando essas chuteiras azul”);
- ▶ a transformação de algumas passagens do texto-base que estavam no discurso indireto para o direto, mesmo que de forma ainda precária por conta dos sinais de pontuação (“O menino respondeu... Pai eu não quero ficar usando o tempo todo essas chuteiras azul, os meus colegas vão zombar de mim. O pai disse: essas chuteiras azul que eu dei e pra quando você se perde de mim, e eu procura e te achar...”);

► um elemento surpresa: o abandono não só por parte do pai, mas também da mãe (“*Mas nunca mais eu vi meu pai ele me abandonou e minha mãe também...*”).

Outro fator observável no **texto 3** é a questão da paragrafação. Percebe-se que o aluno não mantém a divisão dos parágrafos. Ele desenvolve as ideias todas num parágrafo só. Isso pode nos dizer duas coisas: Ou o aluno optou por escrever em apenas um bloco para diferenciar do texto-base ou apresenta dificuldades de separar as ideias por parágrafos, mesmo tendo como parâmetro o texto-base.

Texto 4 (T4)

A menina que tem duas mães

Todos os dias ela pensa em sua vida, como vai viver sem suas mães. Sempre que uma das suas mães bebia ela ficava triste porque toda vez que ela bebia, fazia besteira. No certo dia ela a menina decidiu sair de sua casa, fugiu de suas mães foi morar com sua irmã. No outro dia as mães da menina foi atrás dela, aí encontrou a menina, mais a menina não queria voltar para sua casa e decidiu ficar com sua irmã. Sua vó que ela considerava mãe ficou com a guarda dela e levou ela embora da casa da sua irmã e levou para uma cidade que até hoje mora nela e mora com sua mãe vó.

Ela estuda hoje e está fazendo o 8º ano. Na escola que ela estuda tem algumas amigas, sempre que ela sai sua prima vem buscar.

E suas mães hoje estão tendo orgulho dela porque ela joga futebol. E outras coisas.

Texto 5 (T5)

A menina perdida no ônibus

Serto dia eu sai com a minha mãe, fomos fazer compras em Macapá, quando foi pra nós virmos embora, vinha dois ônibus. No primeiro eu entrei, e minha mãe entrou no segundo.

Quando estava quase pra chegarmos a mamãe sentil falta de mim, comesa a me procura desesperada. Aí ela pego uma moto e seguil o primeiro ônibus, enquanto eu tava dentro do ônibus, não passa muito tempo, minha mãe chega querendo me bate, eu falava pra ela que eu não sabia que a senhora ia entra no segundo ônibus.

Quando chegamos em casa ela queria me bate. Foi bem na hora que meu pai chega e não deixa ela me bate falou que eu era criança e que eu tinha apenas 7 anos de idade e que a culpa teria sido dela por que ela teria que se mais cuidadosa comigo.

Os **textos 4** e **5** também logo chamam atenção para os títulos, lembrando o título do texto-base. Porém, ao lê-los percebe-se que o enredo se afasta bastante do texto desencadeador, aproximando uma personagem que perpassa nos três textos: a mãe. Pode-se então apontar como intertexto entre as narrativas, numa primeira leitura, a figura da mãe, embora esta se apresente com atitudes diferenciadas em cada narrativa: a mãe que abandonou (texto-base), a mãe que bebe (texto 4) e a mãe que quer bater (texto 5).

Numa segunda leitura, mais aprofundada um pouquinho, também podem ser notados nos textos acima outros aspectos da presença da intertextualidade, em que os alunos se utilizam da analogia temática para a construção de seus textos.

É perceptível no **T4** que há uma analogia temática com uma pequena inversão, causando uma reviravolta do enredo apresentado no texto-base – é a filha que abandona a mãe e não a mãe que abandona a filha (“*No certo dia ela a menina decidiu sair de casa, fugiu de suas mães*”). Já no **T5**, pode-se destacar a analogia temática relacionada a “perder-se dos pais”, é possível afirmar que o aluno pode ter utilizado a ideia expressa pela frase do texto original para compor sua narrativa: “*Mas ela disse que se me perdesse, bastaria olhar para o chão...*”

O interessante nessas duas narrativas é que os alunos, de uma maneira bem própria, trouxeram as experiências vividas por eles para dentro dos textos, conseguiram ir além do texto apresentado e da proposta feita para eles, trazendo para dentro da narrativa o seu próprio desejo, pois, como se viu, nas duas produções constam traços que podem indiciar a presença de um sujeito constituído.

Texto 6 (T6)

Continuação da história

O menino das meias vermelhas continuou sendo zombado pelos guris, mas de cabeça erguida com a esperança de encontrar sua mãe algum dia, e estudando muito para alcançar seus objetivos.

Ele sempre tirava nota 10 em todas as matérias e os outros guris tiravam 3, 4 e 5... um dos guris pediu para o menino ajudar ele pois ele estava tirando notas baixíssimas, e como o menino das meias vermelhas não tinha amigo e ficava afastado dos restos dos colegas de classe, Resolveu ajudar... e todos os dias eles iam para a biblioteca estudar, o mais novo amiguinho dele começou a tirar notas 10 também e seus outros amigos perguntaram:

- Como você conseguiu tirar essas notas? E o mais novo amigo do menino das meias vermelhas respondeu:

- Todos os dias eu e o menino das meias vermelhas vamos para a biblioteca estudar! E esses guris gostaram de saber disso... e foram atrás do menino das meias vermelhas. Ele topou ajudar todos... e todos eles viraram amigos, e não sofriam mais com bullying... ele ficava alegre por saber que não ia mas ficar sozinho no recreio.

Todos os dias passava uma mulher na rua da casa dele, que não parava de olhar para suas meias... passou dias e ela continuava andando pela rua da casa dele, até que ela perguntou para ele por que ele usava meias vermelhas e ele contou a história... A moça tinha certeza que ele era o seu filho, E explicou tudo para ele... ela convidou ele para morar com ela, e ele com a maior felicidade disse sim, E eles viveram felizes para sempre!

O **texto 6** chama atenção justamente porque desvia um pouco da proposta sugerida, uma vez que a proposta era que os alunos produzissem uma narrativa tendo como base o texto *O menino das meias vermelhas*, ou seja, o que se

esperava era uma nova narrativa em que o sujeito-aluno pudesse aproveitar ou a estrutura, ou os elementos, o conteúdo ou até mesmo as impressões que o texto provocou nele, pelo menos foi o que a maioria dos estudantes fez.

Talvez o comando da atividade proposta não tenha sido tão esclarecedor quanto aquilo que se queria, mas é inegável a criatividade do aluno em dar continuidade ao texto, aproveitando-se dos elementos contidos nele e dando rumo a um novo final para a narrativa. Pressupõe-se que tal aluno não ficou satisfeito com o final triste do texto-base e resolveu por conta própria dar um jeito nisso. Aproveitando os personagens envolvidos e dando um final feliz para o menino das meias vermelhas.

Outra situação que chama atenção é que esse aluno (e outros também) evocou para dentro do texto dele o final feliz que ocorre na maioria dos contos de fadas, pois, ao usar a expressão “E viveram felizes para sempre”, logo nos lembra de grandes contos de fadas que são disseminados na nossa cultura. É a intertextualidade presente na escrita dos textos dos nossos alunos.

Marchini (s/d), em seu artigo *Intertextualidade: o Limite*, diz ser a intertextualidade “uma corporação de um ou mais textos literários por outro texto que os absorve, integra, inclui, anexa, dando um novo sentido” (p.1). Nota-se, nitidamente, no **T6** esse dizer de Marchini, uma vez que o aluno se utiliza do texto *O menino das meias vermelhas* (mesmo dando continuidade) e de uma expressão muito lida e ouvida nos contos de fadas.

Fazendo um paralelo entre os seis textos apresentados aqui, a partir do texto-base, é possível afirmar que neles perpassa, de modos muitos diferentes como vimos, a intertextualidade, um dos princípios constitutivos da textualidade, seja na forma, estrutura, no conteúdo, na temática, no modo de dizer.

E um ponto que chama atenção nos textos produzidos é o anonimato das personagens, talvez esse seja um único laço que está presente em todas as produções: assim como o autor do texto-base, Carlos Heitor Cony, tratou o personagem como O menino das meias vermelhas, os alunos também trataram as personagens principais como A menina da fita vermelha, O menino do tênis azul, A menina que tinha câncer, A menina que tem duas mães, A menina perdida no ônibus. Nenhuma personagem ganha nome, e esse fator é preponderante entre os

textos, marcando, dessa forma, a presença do texto-base nos escritos dos estudantes.

Nesse contexto, destaca-se a fala de Fiorin (2006, p.165) confirmando o que seja a intertextualidade:

Qualquer referência ao outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes linguísticas, lugares comuns, etc.

O que se viu nas produções intertextuais dos alunos do 8º ano foram realmente esses ecos, ora ressignificando o texto-base, ora reproduzindo modelos, ora reproduzindo situações narrativas de personagens e lugares comuns. Pode ser um bom começo para tornar o ensino da língua mais produtivo não só quanto ao aspecto da escrita como o da leitura também, explorando, dessa forma, a leitura intertextual com os estudantes a fim de construir sentidos e dar novos significados ao texto lido.

Ao se fazer um paralelo do resultado dessa atividade com a atividade proposta na fase da diagnose, em que os alunos foram levados também a produzir textos a partir do poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, pode-se afirmar que aqui os alunos escreveram com mais proficiência e segurança (graças ao trabalho com o recurso da intertextualidade de modo consciente), enquanto lá a maioria foi muito insegura, ficando presa na estrutura e na superficialidade do poema.

6.2.2 – A intertextualidade implícita faz novos poetas

A segunda unidade do módulo II da proposta didática (A intertextualidade implícita na produção textual) teve como intenção levar os estudantes a produzirem textos, utilizando-se do recurso da intertextualidade implícita, que se caracteriza “pela presença de um intertexto, mas sem mencionar explicitamente sua fonte” (KOCH; ELIAS: 2006, p.92), seja com o objetivo de seguir-lhe a orientação argumentativa, com paráfrases mais ou menos próximas do texto fonte, o que Grésillon e Maingueneau (1984) nomeiam de *captação* – , seja de problematizá-la com enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo

concessivo, inversão de polaridade afirmação/negação, entre outros – defendido por Grésillon e Maingueneau (1984) como processo de *subversão*.

Para execução dessa atividade, trabalhou-se com os alunos do 9º ano o poema *Canção de Exílio*, de Gonçalves Dias. Após a interação do poema com os discentes (diálogo entre texto/autor/leitor, compreensão e interpretação textual, construção de possíveis sentidos), apresentou-se a coletânea de textos, sugeridos na proposta, em que vários autores/poetas brasileiros se utilizaram do recurso da intertextualidade implícita para produzirem novos poemas a partir de um novo contexto em que estavam inseridos. Depois da leitura da coletânea, os alunos foram levados a estabelecerem uma ponte entre os textos da coletânea e o poema *Canção do Exílio*, apontando semelhanças e/ou diferenças entre eles, seja na temática, seja no estilo, seja no conteúdo.

E para concluir a atividade dessa unidade, foi solicitado aos discentes que escrevessem também novos textos de acordo com contexto/realidade que vivem, tendo como base o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. A intenção, aqui, foi fazer os alunos se sentirem também poetas/escritores, capazes de construir poemas/textos, experimentando, conscientemente, do recurso da intertextualidade implícita, assim como muitos poetas e escritores brasileiros também o experimentaram.

A seguir serão expostas algumas produções finais dos alunos a respeito dessa atividade e, logo em seguida, far-se-á uma breve análise dessas produções, esclarecendo como se deu o fenômeno da intertextualidade implícita na escrita dos estudantes.

Texto 1 (T1)

Terra de Açaizeiras

Minha terra tem açaizeiras
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui cantam
Não cantam como lá

A noite é uma beleza
Com estrelas a brilhar
De dia o sol é quente
É quente de matar
Que tal uma água de coco
Para a alma refrescar?

Em tomar meu açaí, sozinha, à noite
Mais felicidade encontro cá,

Texto 2 (T2)

Canção do pescador

Minha terra tem rios
Onde vivem os peixes a nadar
Os peixes que aqui pesco
Não são melhores do que os de lá

Nosso céu tem mais estrelas
Nossos rios, mais pescadores
Nossos rios tem mais vidas
Nossas vidas, mais sabores

Em pescar, sozinho, à noite
Mais peixes eu encontro lá
Minha terra tem rios
Onde vivem os peixes a nadar

Minha terra tem açazeiras,
Onde canta o sabiá

Minha terra tem maravilhas,
Que tais não encontro em nenhum lugar
Em tomar meu açai, sozinho, à noite
Mais felicidade encontro eu cá
Minha terra tem açazeiras,
Onde canta o sabiá

Não permita, Deus, que eu morra longe daqui
Que sempre eu desfrute do meu açai
Que não encontro por aí,
Sem qu'inda aviste as açazeiras
Onde canta o sabiá
E o famoso bem-te-vi.

Minha terra tem rios
Que tais não encontro eu cá
Em pescar, sozinho, à noite
Mais peixes encontro eu lá
Minha terra tem rios
Onde vivem os peixes a nadar

Não permita, Deus, que eu morra
Sem que eu volte a pescar lá
Sem que desfrute dos rios
Que eu não encontro por cá
Sem qu'inda aviste os rios
Onde vivem os peixes a nadar
Quero viver em paz
A pescar e a pescar.

Texto 3 (T3)

A feira

Minha terra tem uma feira
onde vende tacacá
camarão e açai
e o famoso vatapá

A feira só tem a noite
Onde todo mundo quer comprar
E lá tem uma palmeira
Onde ainda canta um sabiá.

Texto 4 (T4)

Terra sem caráter

Minha terra não tem terra
Nem sabiá a cantar

Minha terra tem é corrupção
Veja o preço da gasolina
É de cair o queixo no chão

Nosso Brasil só dá desgosto
E os políticos só riem da cara do povo
Nosso dinheiro sendo jogado fora
Imagina o que acontece nesse instante de agora

Ao cismar, sozinho, à noite
Não encontro mais prazer
nem de lá nem de cá

Minha terra é cheia de mentira
Sofrimento, angústia e ignorância
Sem amor, sem respeito com o próximo
Uma terra sem bonança.

Texto 5 (T5)

Minha rua a mudar

Minha rua tem buracos
Onde o carro do lixo não quer nem passar
Os buracos que tem lá
Nem dá daquela rua desfrutar

Nossas ruas não tem asfalto
Nossos postes não tem luz
Nossas casas estão sem água
Pra matar a sede de uns.

Em casa, sozinho, à noite
Nem em paz posso ficar
Muitas casas barulhentas
Que não posso descansar

Texto 6 (T6)

Canção da minha terra

Minha terra tem políticos
Mas em nenhum eu vou votar
Porque todos são bandidos
E se candidatam só para roubar

Depois que eles ganham
Nem lembram mais de cá
Só é promessas que eles fazem
Para nosso povo enganar

Minha terra está cansada
Das promessas mentirosas
Os políticos não tem noção
De que minha terra é uma imensidão

Minha rua tem buraco
 Que nem dá para andar
 Em casa, sozinho, à noite
 Nem em segurança posso ficar
 Tantos bandidos a assaltar
 Em trauma fico em andar.

Não permita, Deus, que eu morra
 Antes de ver minha rua mudar
 Onde eu possa andar em paz
 Sem medo de alguém me assaltar
 Sem qu'inda eu desfrute das águas,
 Dos asfaltos e da luz
 para assim me aliviar

E os moradores daqui só recebem ingratidão

Não permita, Deus, que minha terra adorada
 sofra com tanta dor
 E não deixa desistirmos de lutar por uma terra
 com muito mais amor.

Como se pode perceber, as seis produções dos alunos, destacadas acima, lembram, em alguns momentos, traços do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, seja no conteúdo – quando exaltam ou criticam algum aspecto do lugar onde vivem –, seja na estrutura composicional – quando se apropriam de alguns versos que contêm na canção original e do próprio jogo rítmico que há nela.

Percebe-se em todos os textos dos estudantes a presença da intertextualidade implícita logo nos primeiros versos, principalmente quando mencionam a expressão “Minha terra tem...”, expressão essa que se remete, de imediato, a tão famosa canção de Gonçalves Dias. Mesmo o **texto 4** que inicia com o verso “Minha rua tem buracos”, já ativa o conhecimento do leitor à canção original.

Há outros versos que também permeiam as produções dos alunos, como “Não permita, Deus, que eu morra” (*textos 1, 2, 5, 6*); “Em cismar, sozinho, à noite” (com alguns trocadilhos nos *textos 1, 2, 4, 5*). Também, nota-se a presença de algumas palavras/expressões marcantes que Gonçalves Dias utilizou na canção dele e que os estudantes enfatizaram nos seus textos, como os advérbios de lugar “*aqui, cá e lá*” (*textos 1, 2, 3, 4, 5*); o substantivo “*sabiá*” (*textos 1, 3*); os pronomes possessivos “*nosso, nossos, nossas*” (*textos 2, 4, 5*); expressão de tempo “*sem qu'inda*” (*textos 1, 2, 5*); o verbo “*desfrute*” (*textos 2, 5*); entre outras.

Outro aspecto que se pode verificar nas produções dos “novos poetas” é a musicalidade no poema, como se fosse realmente uma canção. O ritmo imposto chega a ser quase o mesmo utilizado pelo poeta romântico. A escolha das palavras, as repetições de alguns versos, as rimas utilizadas facilitam essa aproximação com o poema original.

É importante destacar que, ao se fazer uso consciente da intertextualidade implícita, o produtor do texto poderá utilizá-la com dois fins: de apenas seguir-lhe a orientação argumentativa, ou contraditá-lo, ridicularizando ou argumentando em sentido contrário da proposta do texto original. No primeiro caso, tem-se o que Grésillon e Maingueneau (1984) chamaram de captação, e no segundo, de subversão.

Nesse sentido, analisando as seis produções destacadas, pode-se dizer que os textos 1, 2 e 3 são o que mais se aproximam do processo de captação, em que se percebe que os produtores desses textos recorrem à intertextualidade implícita, utilizando-se da mesma orientação argumentativa do texto original, pois há, de certa forma, uma exaltação de algum aspecto do lugar onde vivem: o açai, os rios, a feira.

Já os textos 4, 5 e 6 podem servir como exemplos de processo de subversão, pois a intenção dos produtores dos textos é seguir uma orientação argumentativa contrária ao que é expressa na canção de Gonçalves Dias, pois fazem críticas ao lugar onde vivem, chegando até mesmo ridicularizá-lo: “terra sem caráter”, “rua com buracos”, “terra com políticos bandidos”.

O resultado alcançado nessa unidade II do segundo módulo da proposta “Da palavra do outro a minha palavra” mostra que é possível tornar momentos de escrita na sala de aula em momentos prazerosos, fazendo com que os alunos sintam-se capazes de produzir textos, de sentirem-se escritores/poetas, de se apossarem da palavra do outro e transformá-la em sua, dizendo o novo de uma outra forma, em um novo contexto, em um novo tempo, com novos sentidos. O uso consciente da intertextualidade implícita como um recurso na produção de textos, pode favorecer momentos como esses e, ao mesmo tempo, incentivar nossos estudantes a ser amantes da escrita fora do espaço da sala de aula.

6.2.3 – A leitura intertextual faz cronistas

Na última unidade do módulo II da presente proposta didática optou-se em trabalhar com a intertextualidade tipológica. Conforme assinalam Bentes, Cavalcante e Koch (2012), esse tipo de intertextualidade

decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc., um conjunto de

características comuns, em termo de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe.(BENTES, CAVALCANTE, KOCH, 2012, p.16)

Sendo assim, acredita-se que trabalhar com a intertextualidade tipológica, levando os alunos a observar e estabelecer comparação entre textos que possuem as mesmas características, pode ser uma estratégia a ser utilizada para incentivá-los a escrever também textos dentro das “*superestruturas*” (VAN DIJK, 1983) observadas/comparadas.

Só se precisa ter cuidado para não transformar as aulas de produção textual em receitas prontas e acabadas, dando ênfase a uma escrita sem função, vazia e descontextualizada. Mas, para isso, é preciso aliar a *escrita como trabalho* (MENEGASSI, 2010, p.75), considerando-a como um processo contínuo de ensino aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever a partir de uma interação estabelecida com a situação de produção textual.

E é dentro dessa percepção que se procurou desenvolver, juntamente com os discentes do 9º ano, a escrita como trabalho, com objetivo de levar os alunos a escreverem uma crônica voltada para o lugar onde vivem (tema da Olimpíada de Língua Portuguesa 2019), a partir do recurso da intertextualidade tipológica. Essa produção se deu por meio de leituras intertextuais de algumas crônicas que tratavam da mesma temática com o intuito de que os alunos conseguissem ter, ao mesmo tempo, um parâmetro sobre tal gênero e se sentissem aptos também para escreverem suas próprias crônicas, enfatizando o cotidiano despertado pelos olhares aguçados.

Vale salientar que, para explorar o recurso da intertextualidade no gênero crônica, foram utilizadas algumas sequências didáticas contidas no Caderno *A ocasião faz o escritor*, pertencente à Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Também foram utilizados do caderno da OLP alguns textos e algumas sugestões de atividades, inclusive as orientações para a escrita e reescrita das novas crônicas que surgiram.

Mas a produção intertextual no gênero crônica deu-se mediante ao contato dos alunos com outras crônicas escritas por alunos da mesma idade que eles, em que aqueles abordavam um aspecto do lugar onde viviam. A partir desse contato, foram feitas pontes entre os textos lidos e incentivou-se os estudantes a olharem o

lugar onde vivem de forma nunca olhada antes para que pudessem tomar a palavra e escrevessem de forma espontânea sobre seu cotidiano.

A partir da leitura, do diálogo estabelecido entre três crônicas sugeridas na Atividade 5 (Unidade III, módulo II), da comparação feita entre elas, da observação quanto ao estilo dos adolescentes autores, dos olhares deles sobre o lugar onde vivem, do recorte que fizeram de suas realidades, dos fatos destacados, da linguagem utilizada, etc., foi solicitado aos alunos que escrevessem uma crônica sobre o lugar deles, tomando como referência as seis crônicas escritas por alunos da escola pública brasileira, que foram consagradas campeãs na categoria Crônica das OLP anteriores.

Isso incentivou muito os alunos do 9º ano a tomarem posse da palavra e escreverem, de uma forma tão natural, sobre o lugar onde vivem. A maioria da turma ficou empolgada para escrever sobre as aventuras no rio Amazonas, uma vez que tal rio banha o bairro onde moram. Alguns preferiram escrever sobre o Igarapé que corta as cidades vizinhas (Macapá e Santana), focando o movimento gigantesco durante o dia naquele igarapé. Outros escolheram escrever sobre algo mais específico, como uma partida de futebol na Arena, o almoço no dia de domingo, etc.

O resultado dessa produção intertextual foi bem significativa para a turma do 9º ano, pois um dos textos dos novos cronistas foi selecionado na etapa escolar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Foi classificado também como melhor texto na etapa municipal e alcançou o terceiro lugar na etapa estadual da OLP.

A seguir, serão transcritas quatro crônicas produzidas pelos alunos, inclusive a vencedora na etapa escolar e municipal, e, em seguida, far-se-á uma breve análise dessas produções que surgiram a partir das leituras intertextuais:

TEXTO 1 (T1) (Texto vencedor na etapa escolar e municipal da OLP 2019)

Bendita seja nossa rampa

De manhã bem cedinho, já começa o movimento. Homens sobem, homens descem. Embarcações saindo, embarcações chegando. Venda para lá, venda para cá. Uma mistura de gritarias. Todo mundo querendo vender o seu peixe, o seu camarão, o seu açai. Aquele lugarzinho que em poucas horas desfrutava de um silêncio em que se ouvia apenas a brisa vinda do igarapé, transforma-se num turbilhão de vozes. Bendita seja nossa rampa do açai (como é chamado por lá).

É lá que muitos trabalhadores ganham o pão de cada dia. Saem tão cedinho antes mesmo do galo cantar. Logo chega um catraieiro e já começa a gritar: “Olha o açai novinho!” O outro que vem chegando logo atrás também grita: “Olha o camarão, esse é do graúdo!” Assim começa aquela disputa para vender sua mercadoria. Junto com ela, aparecem os carregadores tão atentos

procurando por serviços. Eles são muito fortes, colocam uma, duas, até três sacas de açaí na cabeça e levam em direção aos carros que transportam o produto até o seu destino final.

Até crianças estão lá disputando espaços com suas cubinhas para vender seus sucos, seus chopes, seus pastéis e suas tapiquinhas. Seu Raimundo, conhecido como Pelé, também está lá. Ele é dono de uma barraca móvel, cheio de objetos para comercializar: bola, lanterna, relógio, carregadores de celular, fone de ouvido e muitas outras coisas que nem consigo me lembrar. E é assim a correria da manhã inteira. Bendita seja nossa rampa!

Por volta de meio dia, esse lugar fica um pouco mais tranquilo, mas ainda é possível observar o vai-e-vem das embarcações. Aquelas que tem pouco gasolina param no posto para abastecer e depois seguem o seu destino bailando pelo imenso rio Amazonas.

E já são duas da tarde, a água já está um pouco cheia e lá vem a molecada se refrescar. “O último que pular na água é a mãe!”, um deles grita. E assim começam os mergulhos nas águas barrentas e agora nossa rampa é invadida por gritos de alegria daquela molecada. Lá eles brincam de tudo: pira-esconde, pira-pegas, pira-mãe, polícia-ladrão e às vezes param somente para observar as balsas chegando com muitas mercadorias para os homens descarregarem no Texaco. E não demora muito, meu mano, lá vem chegando os grandes barcos de festa, com música alta, e começa o nosso porto animar.

E já no finalzinho da tarde, mais crianças, com suas pipas pelo ar, começam a chegar. Para elas, tudo isso é uma imensa alegria. Sei bem como é, pois eu também não saio de lá.

Eu sei que muitas pessoas que passam de carro por cima da ponte não ligam para o nosso porto, o nosso Igarapé da Fortaleza, mas para nós, ele é muita coisa, pois é de lá que vem o nosso sustento, nossa humilde riqueza. Bendita seja nossa rampa. Bendito seja o nosso porto.

Texto 2 (T2)

Nosso porto, nossos porcos

Pronto. Cheguei ao porto do Igarapé da fortaleza, de onde corre o sangue do trabalhador nas veias daquelas pessoas que vivem e sobrevivem ali. É inexplicável de onde elas tiram tanta força, garra e a vontade de conseguir o sustento da família. É simplesmente um lugarzinho onde o rio, com suas águas barrentas, tem cor de chocolate e o ar tem aquele gosto de humildade, porém, o lixo por toda a parte suja a esperança de viver daquele povo.

Os trabalhadores do nosso porto despontam antes mesmo de despontar os primeiros raios de um novo dia. E com seus barcos, canoas, lanchas e até catraias vem trazendo pesadas cargas contendo açaí, camarão e peixes. Aos poucos aquele lugarzinho vai ganhando mais vida: pessoas negociam, vendem, cumprimentam-se, conversam, fofocam e até mesmo brincam uns com os outros.

A agitação se espalha em ondas. É um vai-e-vem danado. Disputam-se as melhores mercadorias. Concorrência é que não falta. Tem também os carrinhos ambulantes que vendem vários objetos como óculos, relógios, camisas de time de futebol. Ao lado desses carrinhos tem o que vendem o açaí novinho e o camarão fresquinho, tem até os vendedores de chopes que disputam espaços para vender o seu produto.

O cheiro de pitiú traz consigo o que esse lugar significa para nossa comunidade. O porto é o ganha pão. É um lugar que ferve de alegria principalmente para os moradores que residem por perto. Porém, é também palco de muitas tragédias como explosões de barcos, causando tristezas e mortes de pessoas sonhadoras, manchando de sangue nosso igarapé.

Continuei caminhando pelo porto, quando de longe ouvi uns gritos estranhos que ecoavam de dentro de umas embarcações que ali estavam. Senti medo. Pensei comigo mesma: “Será que alguém está precisando da minha ajuda?”, mas não quis mais pensar. Continuei a caminhar e cada vez mais os gritos me perseguiram, parecem que realmente pediam a minha ajuda. Resolvi seguir aqueles gritos e avistei o ocorrido. Abri um sorriso, era só uns porcos pedindo por ajuda. Eles estavam aflitos, amarrados, desesperados, porque sabiam que daqui com uns dias eles virariam comidas daqueles homens brutos que não tinham um pingão de compaixão por aqueles porquinhos indefesos.

Meus olhos contemplavam aqueles homens cruéis que carregavam os animaizinhos de forma desumana. Pegavam aqueles porcos com as duas mãos, balançavam para lá e para cá e jogavam, sem dó e piedade, dentro da carroceria de um carro.

Queria poder fazer algo para ajudar aqueles porcos. Mas se eu os ajudassem, talvez, eu ficaria no lugar deles, foi o que pensei naquele momento de terror. Então resolvi “ficar na minha”. Virei as costas e saí caminhando. Não muito distante, ouvi quando ligaram o carro e partiram. Mas os gritos dos porcos pedindo socorro ainda eram o mesmo, e se ecoava repetidamente por todo nosso porto.

Texto 3 (T3)

O Igarapé e o trabalhadores

Maré alta, maré baixa. No porto Igarapé da Fortaleza todo santo dia é assim: entram e saem os barcos, chegam e já partem. Os cantos dos pássaros acordam os trabalhadores para mais um dia de batalha. Vão a um determinado local em busca de alimentos para venderem e lucrarem, trabalhando duro para dar uma vida melhor à sua família, para seus filhos realizarem aquilo que eles não conseguiram.

A maresia mansa. Chega barcos, animais, pessoas e os alimentos como açaí, peixes, frutas, legumes etc., muitas vezes ocupando o mesmo espaço que os animais ao navegar, bichos berrando, pessoas felizes, agradecendo por mais um dia de sucesso no trabalho.

Por cima do igarapé passam vários carros diferentes, bicicletas, caminhões e vários meios de transportes, no vai-e-vem da ponte que une amizades e esperanças.

Desse lugar onde eu vivo sempre terei admiração por todos os trabalhadores da região. Eles, sim, sabem saborear a vida. Dia e noite, não tem hora, estão lá, vendendo suas mercadorias. Se estão cansados, não querem nem saber. Eles são fortes, seja no riso, seja no choro.

De manhãzinha, no porto do igarapé da Fortaleza, é lindo de ver as maravilhas da natureza, que beleza! O sol resplandecendo sobre nossas águas barrentas. A brisa sacudindo as árvores. O cântico dos pássaros. E o som suave das águas. Confusas, aos poucos, as formigas seguem a trilha dos farelos dos restos de doces que caem no chão.

Suas ansiedades aumentam em formas de melancia, por mais um dia de adrenalina na beira do igarapé.

Texto 4 (T4)

Dia de decisão

Mais um dia normal em minha vida: acordo, escovo os dentes, tomo aquele banho.

Vou em direção a cozinha e vejo minha mãe preparando meu café.

- Bom dia, mãe? O que temos para o café?

- Bom dia, filho. Temos cereais, ovos, suco, café e pães.

- Mãe, por que tudo isso hoje?

- Para você, meu filho, hoje é o grande dia. Esqueceu?

- Mãe, só é mais um jogo!

- Não é só mais um jogo! Mas, sim, a final do campeonato. Agora rápido com esse café que você vai se atrasar para a escola.

Chego na escola. Entro na sala, me sento.

O dia passa rapidamente, como um furacão furioso. E, enfim, chega a hora do tão esperado jogo.

TRANSFORMA EM VIDA.	<i>montados em animais, trazendo pesadas cargas. Frutas de todas as cores e sabores, hortaliças, raízes, a tradicional farinha de mandioca... Aos poucos, o cenário vai sendo montado e a feira livre toma corpo, movimentando a alma da pequena cidade do Recôncavo Baiano."</i>	<i>mundo querendo vender o seu peixe, o seu camarão, o seu açai. Aquele lugarzinho que em poucas horas desfrutava de um silêncio em que se ouvia apenas a brisa vinda do igarapé, transforma-se num turbilhão de vozes."</i>
ENFATIZAM A CHEGADA DAS PESSOAS NO LOCAL, LOGO CEDINHO	<i>"Há aqueles que costumam chegar bem cedo, para lá fazerem a primeira refeição do dia."</i>	<i>"De manhã bem cedinho, já começa o movimento." "Saem tão cedinho antes mesmo do galo cantar."</i>
AS DISPUTAS DE VENDAS	<i>"É um vaivém desenfreado. Disputam-se as melhores mercadorias, as mais frescas, as mais novas, mas luta-se também por um trocado, uma moeda qualquer."</i>	<i>"Logo chega um catraieiro e já começa a gritar: "Olha o açai novinho!" O outro que vem chegando logo atrás também grita: "Olha o camarão, esse é do graúdo!" Assim começa aquela disputa para vender sua mercadoria."</i>
APRESENTAM O CARDÁPIO TÍPICO NO LOCAL, NA HORA DO MOVIMENTO	<i>"Cuscuz, mingau e bolos diversos incrementam o cardápio e adoçam os paladares dos visitantes."</i>	<i>"...com suas cubinhas para vender seus sucos, seus chopes, seus pastéis e suas tapiquinhas."</i>
DESCRIÇÃO DOS CARREGADORES COMO PESSOAS FORTES	<i>"Aqueles meninos, talvez pequenos no tamanho, tornam-se gigantes na cena." "Carregam sacos, pacotes, compras... muitas vezes uma carga que ultrapassa o limite físico da idade que possuem."</i>	<i>"...aparecem os carregadores tão atentos procurando por serviços. Eles são muito fortes, colocam uma, duas, até três sacas de açai na cabeça e levam em direção aos carros que transportam o produto até o seu destino final."</i>
AS CRIANÇAS EM CENA, NAS DISPUTAS PELO ESPAÇO	<i>"Embora crianças, lá estão eles no papel de carregadores." "Atentos, procuram por serviços, disputam espaços, tentam vencer as pelepas da vida."</i>	<i>"Até crianças estão lá disputando espaços com suas cubinhas para vender seus sucos..."</i>
O LOCAL TAMBÉM É UM LUGAR DE DIVERSÃO ENTRE A GAROTADA.	<i>"O trabalho árduo, porém, não os envergonha, nem lhes tira a alegria. Divididos entre o esforço e a brincadeira, trocam apelidos, fazem apostas, divertem-se uns com os outros, descolam uma laranja de um feirante conhecido e riem de si próprios, revelando a leveza e a descontração, próprias da juventude."</i>	<i>"E já são duas da tarde, a água já está um pouco cheia e lá vem a molecada se refrescar. 'O último que pular na água é a mãe!', um deles grita. E assim começam os mergulhos nas águas barrentas e agora nossa rampa é invadida por gritos de alegria daquela molecada. Lá eles brincam de tudo: pira-esconde, pira-pegas, pira-mãe, polícia-ladrão..."</i>
A APARIÇÃO DO NARRADOR-PERSONAGEM	<i>"Observo tudo aquilo de longe, mas conheço de perto toda</i>	<i>"E já no finalzinho da tarde, mais crianças, com suas pipas</i>

NO PENÚLTIMO PARÁGRAFO.	<i>aquela lida. Meu irmão é um deles. Vejo-o sentado na beirada do seu carrinho, balançando as pernas, impaciente. Aproximo-me.</i>	<i>pelo ar, começam a chegar. Para elas, tudo isso é uma imensa alegria. Sei bem como é, pois eu também não saio de lá.</i>
A PRESENÇA DE MOMENTOS REFLEXIVOS PROVOCADA PELO NARRADOR-PERSONAGEM.	<i>“Carro de mão, freguesa?” – é a frase que ouvimos a todo instante, fazendo-nos lembrar uma realidade que existe, mas é por muitos ignorada: a necessidade do trabalho precoce, quase sempre motivo de ausência na escola.</i>	<i>“Eu sei que muitas pessoas que passam de carro por cima da ponte não ligam para o nosso porto, o nosso Igarapé da Fortaleza, mas para nós, ele é muita coisa, pois é de lá que vem o nosso sustento, nossa humilde riqueza.”</i>
DISCURSO DIRETO MARACADO PELO USO DAS ASPAS.	<i>“Carro de mão, freguesa?”</i>	<i>“Olha o açaí novinho!” “O último que pular na água é a mãe!”</i>
O USO DE ADJETIVO EXPRESSANDO AFETIVIDADE	<i>“... alma bondosa.”</i>	<i>“... nossa humilde riqueza”</i>
A PRESENÇA DA FIGURA DE LINGUAGEM: PROSOPOPÉIA	<i>“... a feira livre toma corpo, movimentando a alma da pequena cidade do Recôncavo Baiano.”</i>	<i>“Aqueles que tem pouco gasolina param no posto para abastecer e depois seguem o seu destino bailando pelo imenso rio Amazonas.”</i>

Como se pode ver há uma aproximação muito grande da crônica *“Bendita seja nossa rampa”* com a crônica *“Meninos carregadores”*. E o que chama atenção, aqui, é justamente a linguagem leve utilizada por ambos para narrar os fatos que acontecem no local evidenciado. Ao comparar tais produções, dá a impressão de que o cronista do texto *“Bendita seja nossa rampa”* baseou-se fielmente no texto *“Meninos carregadores”*, isso fica explícito na linguagem usada, no jeito de contar os fatos, nas descrições vivas do lugar, nas marcas temporais, nas escolhas das situações vividas, entre outros.

Baseado nessa comparação, é possível dizer que trabalhar com a intertextualidade tipológica, em sala de aula, a partir de leituras intertextuais, pode incentivar nossos estudantes a ter um apreço pela escrita e, quem sabe, adquirirem estilos próprios a partir de estilos de vários autores com os quais terão contato por meio da prática da leitura.

O **texto 4** é um dos exemplos de crônicas em que uma minoria da turma escolheu narrar algo mais particular, pessoal. No texto, em questão, o aluno resolveu contar suas emoções que viveu numa partida de jogo, que é comum entre

os adolescentes do bairro. Apesar de ele não ter feito uma descrição mais minuciosa do local onde a partida ocorreu, a narrativa se desenvolveu numa linguagem simples e envolvente. Tal fato que contribuiu para que o aluno escolhesse uma narrativa mais pessoal, segundo uma conversa informal que se teve com ele, foi o contato com uma das crônicas lidas também durante o desenrolar das leituras intertextuais (*Ruptura*) e a crônica “*Peladas*”, de Armando Nogueira (também trabalhada com os alunos em uma das atividades da Unidade III, do módulo Prática de Produção de Textos a partir de uma relação intertextual).

Diante disso, é impossível negar que a prática da leitura intertextual na sala de aula surta um efeito positivo para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Tal prática pode ser um caminho para despertar no estudante o entendimento de gêneros textuais, estabelecer relações de sentido, construir novos sentidos, empregar mecanismos de coesão e coerência, perceber a linguagem literária e os recursos expressivos, assim como aplicar conhecimentos a respeito das variantes linguísticas no processo de produção e compreensão de textos.

As crônicas produzidas pela turma do 9º ano são resultados de um trabalho em que se deu a partir das leituras intertextuais provocadas na sala de aula. Isso mostra o quanto é importante desenvolver essa prática com os estudantes ainda no Ensino Fundamental. Porém, tal prática precisa estar aliada à concepção de uma *linguagem como interação* (GERALDI, 1984) e à concepção de uma *escrita como trabalho* (MENEGASSI, 2010) em que vê o aluno como um sujeito que interage, dialoga e atua sobre o mundo e, acima de tudo, percebe que ler e escrever é uma “necessidade social” (GERALDI, 2010).

E foi justamente dessa forma que a leitura intertextual fez novos cronistas. Inclusive vale ressaltar, aqui, que muitos alunos que tinham certa dificuldade em escrever em tal gênero, passaram a conhecê-lo melhor e sentiram-se mais seguros em produzir textos dessa categoria. E o grande exemplo disso tudo foi o aluno/escritor do texto *Bendita seja nossa rampa*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever um texto, para muitos alunos, ainda tem sido uma tarefa extremamente massificante dentro do ambiente escolar, pois infelizmente há aqueles que tratam a escrita em sala de aula como uma tarefa que serve apenas para atribuir uma nota e, em contrapartida, os que escrevem apenas escrevem para ser avaliado pelo professor. Diante disso, muitos alunos veem esse momento de produção textual escolar como algo simplesmente tarefeiro, em que a escrita se torna vazia. Por isso, muitos discentes acabam travando perante uma folha em branca, não conseguem dizer nada porque acham que não tem nada a dizer e por esse motivo a repulsa para produzir um texto só tem aumentado.

O ato de ler um texto, analisá-lo, compreendê-lo e interpretá-lo também tem se transformado em um grande vilão para os estudantes. Talvez, ainda, em muitas escolas não se tenha superado uma prática da leitura pela leitura, em que se lê para cumprir uma tarefa como resolução de questões ou se lê para se observar somente o aspecto de decodificação (avaliação). Nesse sentido, muitos discentes acabam olhando para o texto como algo vazio, um não dizer e não conseguem estabelecer nenhum tipo de diálogo, comprometendo, dessa forma, sua compreensão e interpretação do texto. E isso tem levado muitos alunos a terem também repulsa ao praticar a leitura no ambiente escolar.

E foi justamente essas repulsas encontradas na sala de aula que provocaram várias inquietações: Por que a maioria dos estudantes afirma que não gosta de ler e escrever? Por que esses atos têm se tornado momentos angustiantes dentro da sala de aula? Como sanar essa problemática com a turma? Por onde começar a ajudar esses adolescentes a terem uma experiência viva com a leitura e a escrita? O que fazer para estimular e influenciar os estudantes a se tornarem leitores e escritores proficientes?

Foram essas inquietações que levaram a desenvolver esta pesquisa. E na busca de amenizar esse quadro é que se pensou em uma proposta de trabalho com o texto em que se evidenciasse a prática da intertextualidade, de modo consciente, a fim de que pudesse ajudar os estudantes a entender como se dá o processo da escrita e da leitura, pois segundo Bazerman (2007, p.92) “a intertextualidade constitui uma das bases cruciais para os estudos e a prática da escrita”. Levar os

alunos perceberem que os textos conversam entre si e que toda escrita nasce de outra escrita poderia ser um caminho a ser trilhado para contribuir em grande medida na formação de leitores e escritores proficientes.

Nesse sentido, foi necessário descobrir se os discentes tinham já alguma percepção sobre o fator intertextualidade e se eles, em algum momento, ao produzirem um texto, mostravam ter conhecimento desse fator como recurso de construção da textualidade. E isso suscitou outra pergunta: Até que ponto usar o recurso da intertextualidade conscientemente pode contribuir para ajudar os alunos do 9º ano da Escola Municipal de Educação Básica Piauí a desenvolverem sua competência leitora e escritora?

É claro que trabalhar com essa estratégia (a intertextualidade) aliada à tradicional concepção do ato de ler e de escrever como uma atividade tarefaira, em que o sujeito é anulado, impediria, com certeza, o alcance do objetivo da proposta de trabalho concebida nesta pesquisa. Foi, e é necessário, aliar a prática da intertextualidade à *concepção da linguagem como interação* (GERALDI, 1984), em que os sujeitos são vistos como agentes sociais que interagem e dialogam entre si.

Desse modo, a prática de leitura na escola deve ser vista como produção de sentidos que se dá por meio das relações sociais, pelo *diálogo entre leitor/texto/autor* (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p.32). A prática da produção textual, também dentro desse contexto, precisa ser considerada uma *escrita como trabalho* (MENEGASSI, 2010, p.75), em que é estabelecido um diálogo entre o aluno, o professor e o próprio texto em construção. Unir isso à estratégia da intertextualidade pode dar certo e foi por esse caminho que esta pesquisa percorreu.

Para fundamentar a construção de uma proposta didática que propõe a intertextualidade como prática a ser realizada constantemente na sala de aula, estudos, como os de Bazerman (2007), deram suporte a essa construção por mostrarem como a produção intertextual pode ser usufruída pelos alunos, e também os estudos de Antunes (2017), nos quais o autor afirma, categoricamente, que tal prática pode e deve ser explorada em sala de aula; ele vai mais longe ainda quando declara que a intertextualidade pode e deve ser objeto de atividades, da mais simples às mais complexas, e que se faça isso de modo consciente com os alunos.

Partindo desses pressupostos, é que se elaborou e se desenvolveu uma proposta de intervenção que trouxesse à tona o recurso da intertextualidade como uma estratégia importante para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades leitoras e escritoras dos estudantes do nono ano (vale lembrar que quando esta pesquisa teve o seu início, os alunos cursavam o oitavo ano).

O que se observou, durante a realização desta pesquisa, foi que o recurso da intertextualidade ainda não é praticado no âmbito escolar de forma absoluta e/ou consciente, e, quando tal recurso é posto em prática, não é levada em consideração a tamanha importância que ele tem no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de compreensão e produção textual, pois o mínimo que se trabalha é apenas a comparação entre dois textos de forma bem superficial, nada que leve os educandos a se sentirem confiantes e seguros em suas análises e produções. Isso ficou nítido quando se visitou alguns livros didáticos, que ainda tratam tal prática de forma superficial ou muito implícita e, às vezes, só se cobra uma relação intertextual numa atividade avaliativa (o famoso provão).

Para surtir um efeito positivo, é necessário que se trabalhe com esse recurso desmascaradamente na sala de aula. Segundo Antunes (2017, p.120), vale reiterar, o professor pode até mesmo discutir algumas questões com os alunos como: O que é intertextualidade? O que consiste? Como se manifesta? Que funções tem? Que efeito produz? Poderá levar os alunos a analisar textos diferentes; estabelecer uma relação intertextual entre os textos; levá-los a identificarem o texto-fonte do fragmento textual; levá-los também a produzir textos a partir de um já existente; levá-los a construir sentidos a partir do diálogo entre textos ou entre autor/texto/leitor. Enfim, há uma grande diversidade de atividades dentro desse contexto em que o professor pode trazer para dentro de suas aulas.

Considera-se que os resultados alcançados na proposta didática desta pesquisa foram satisfatórios, como pode ser observado na seção anterior. Não foram atingidos os 100%, mas alguns alunos passaram a ter menos dificuldade em relacionar, compreender, interpretar e produzir textos. O objetivo não era fazê-los gostar de ler e escrever, e sim desenvolver o conhecimento deles sobre o fator intertextualidade no processo de leitura e produção de textos, e orientá-los a usar tal conhecimento ao ponto de ajudá-los a tornarem-se leitores e escritores proficientes.

Levar o aluno a escrever de maneira saborosa e criativa, como disseram Riolfi e Magalhães (2008, p.115), “é a ambição que irmana a todos os que se dispõem a ocupar o lugar de professor de Língua Portuguesa”. Nesse sentido, trabalhar esse aspecto constitutivo da textualidade – a intertextualidade –, em algumas aulas, pode auxiliar no processo da escrita dos alunos, como um meio de interação e interlocução, e, dependendo de como será utilizado esse recurso, os alunos poderão ficar mais um pouco animados para começar a ter prazer pela escrita.

A escola precisa deixar de ver a escrita apenas como um objeto de conhecimento. Ressaltamos, apropriado-nos do dizer de Smolka (2008, p.45), que a escrita, como forma de linguagem, é constitutiva do conhecimento na interação, ou seja, não se deve só ensinar a escrita na escola como se ela fosse apenas um meio para avaliar os estudantes, anulando-os como sujeitos, mas sim fazer com que os alunos saibam usá-la e fazer com que eles percebam que ela funciona como interação e interlocução nos meios sociais, além da sala de aula. E para trilhar nesse caminho, Geraldini (1984, p.124) orienta que:

“não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele possa dizer sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais.”

Ao levar os estudantes a percorrer nesse caminho, com certeza, teremos mais alunos amantes da escrita, e ela deixará de ser, para eles, um bicho de sete cabeças, que esmaga e aniquila o sujeito que pensa e age sobre o mundo.

Desenvolver a prática da intertextualidade na sala de aula, de forma consciente e responsável, mostrará aos alunos que os textos que circulam no meio da sociedade não surgem isoladamente, mas sempre em relação com outros textos. Isso pode provocar uma atitude perante a sua escrita e o seu poder de leitura/compreensão de textos, pois a intertextualidade – um dos princípios constitutivos da textualidade – possibilita ao escritor a prática de invocar, criar novas escritas a partir de outras já existentes, além de possibilitar também aos leitores a prática de relacionar, compreender, interpretar com mais eficiência os textos.

Daí, então, a importância de se trabalhar esse recurso na sala de aula, fazendo com que os discentes produzam textos ainda que, inicialmente, precários,

porém significativos, como se pode notar nos textos produzidos por eles e transcritos neste trabalho.

É possível afirmar que, com o recurso da intertextualidade, os professores de Língua Portuguesa tem em suas mãos um grande leque com diversas propostas para provocar nos alunos o ato de escrever, criar, relacionar, interpretar, analisar e compreender textos, tornando assim esse momento de produção mais um pouco interessante e produtivo.

Nessa concepção, nós, professores de Língua Portuguesa, poderíamos procurar alternativas mais inteligentes para envolver o aluno nesse campo intertextual, trabalhando as escritas clássicas e as que circulam atualmente no meio social do próprio educando como músicas, propagandas, textos jornalísticos, informativos, filmes etc., propondo ao discente a prática de comparar as escritas (conteúdo e/ou forma), fazer paródias, paráfrases, alusões, citações, epígrafes, construir textos a partir de texto-fonte, relacionar um texto com um fato local ou mundial, etc., sempre atentando para os recursos linguísticos de que se utiliza o produtor na elaboração de sua intertextualidade, como afirma Soares (2005) em seu artigo *Canções de MPB: explicitando o conceito de intertextualidade*.

É preciso buscar novas alternativas para trabalhar o processo da escrita e leitura, de modo a ajudar os estudantes a produzirem textos com mais confiança e segurança, e um dos caminhos é lhes mostrar que o campo intertextual pode aperfeiçoá-los em suas práticas enquanto indivíduos e enquanto coletividade, pois segundo Bazerman (2007, p.106), “desenvolvemos os nossos atos de fala escritos numa paisagem composta por intertextos, estruturas emergentes de textos que condicionam à situação para ações futuras.”

Então, cabe ao professor entender isso e fazer com que os alunos também entendam e compreendam como ocorre o verdadeiro processo da leitura e da escrita, tornando-se, assim, leitores e escritores mais hábeis. Vale salientar que essa proposta de trabalho envolvendo a dinâmica da intertextualidade seria interessante não só para os alunos do Fundamental II e Ensino Médio, mas também aos discentes das séries iniciais, pois, como se sabe, é aí que se constrói a base de uma boa geração escritora e leitora. E que tal os livros didáticos começarem a explorar o

fator da intertextualidade de forma mais consistente, levando os alunos a refletirem sobre o processo da leitura e da escrita?

Trabalhar a intertextualidade, na sala de aula, requer mais do que simplesmente compreender as suas tipificações: é preciso compreender o seu uso e suas dimensões linguísticas, pois “compreender como usamos a intertextualidade enquanto escritores e leitores pode levar ao aperfeiçoamento da nossa prática enquanto indivíduos e enquanto coletividade” (BAZERMAN, 2007, p.92).

Nesse sentido, lembrando o que diz Silva (2015, p.119), o trabalho com a intertextualidade deve mostrar um caminho direcionado para essa percepção, “devendo, nas aulas de Língua Portuguesa, ser um conteúdo a ser ensinado através de sistematização de ensino”. Mediante isso, é imprescindível, hoje, que os professores e os estudiosos da língua, percebam, de imediato, que o fenômeno da intertextualidade é um recurso linguístico que deve ser trabalhado e elucidado nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira. **Português**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ANTUNES, Irlandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

BAKTHIN, Mikhail. *La poetique de Dostoievski*. Paris: Seuil, 1970.

BAKTHIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: editora 32, 2013, p.23-43.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor – orientação para produção de texto**. 5ª ed. São Paulo: Cenpec, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Millôr. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interações**. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161 a 191.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p. 121-124.

GERALDI, J. W. A leitura em momentos de crise social. In: **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1996, p.81-93.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Ler textos na escola e fora dela. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010, p.139-147.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010, p.81-101.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

KOCH, Ingedore Villaça; Bentes, Ana Cristina; CAVALCANTE, Mônica. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MAIA, Janicleide Vidal; MATIAS, Avanúzia Ferreira; MOURA, Ana célia Clementino. **A intertextualidade e a ironia no gênero charge**. IN: Revista Percursos Linguísticos. V. 7. N. 15. Vitória, 2017.

MARCHINI, Marigê Quirino. **Intertextualidade: o limite**. s/d. Texto eletrônico. Disponível em: <http://www.linguagemviva.br/intertextualidade.html>.

MARCHETTI, G; STRECKER, H; CLETO, M.L. **Para viver juntos: Português, 9º ano: anos finais – ensino fundamental**. 4ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MENEGASSI, R.J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A.R. dos; GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs). **A produção textual e o ensino**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 75-102.

MENEGASSI, R.J; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

NERY, Alfredina. **Textos conversam entre si**. s/d. Texto eletrônico. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/portugues/ult1693u2.jhtm>.

RIOLFI, C. O aluno e o uso das novas tecnologias: a discursividade contemporânea e a constituição da subjetividade. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (orgs.) **Leitura e Mediação. Reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.173-193.

RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. **Retextualização e intertextualidade em textos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental**. 2006. 152 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneiro, 1978.

SILVA, Gutemberg Lima da. **A intertextualidade nos livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental**. 126 f. Dissertação de Mestrado (Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Pernambuco, 2015.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Inaldo Firmino. **Canções de MPB: explicitando o conceito de intertextualidade**. 2004. Texto eletrônico. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/educacao_foco/canesdempb .pdf](http://www.fundaj.gov.br/educacao_foco/canesdempb.pdf).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, Maria da Graça da Costa. Repensando a textualidade. *In*: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

VALENTE, André. Intertextualidade – Aspecto da textualidade e fator de coerência. *In*: HENRIQUES, Cláudio César; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

VICENTE, Alberto. **Dicas de Língua Portuguesa: Intertextualidade e interdiscursividade**. 2016. Texto eletrônico. Disponível em: <https://www.concursosnobrasil.com.br/blogs/dicas/dicas-de-lingua-portuguesa-intertextualidade-e-interdiscursividade.html>

Apêndice A – Questionário para o aluno – Fase Diagnóstica



Universidade Federal do Pará
Mestrado Profissional em Letras



QUESTIONÁRIO – ALUNO

Público Pesquisado: Alunos do 8º ano da Escola Municipal de Educação Básica Piauí.

Propósito da Pesquisa: Realização de uma Dissertação de Mestrado Profissional em Letras na UFPA. O autor não pretende mencionar nomes e designação de qualquer espécie que identifique o respondente.

INSTRUÇÕES:

Não é necessário que se identifique nominalmente o respondente.

1) VOCÊ PRÁTICA LEITURA DIARIAMENTE EM CASA?

() SIM () NÃO

2) SE VOCÊ FAZ LEITURA DIARIAMENTE EM CASA, O QUE VOCÊ LÊ?

() GIBIS () LIVROS
() JORNAIS () REVISTAS
() OUTROS – QUAL? _____

3) VOCÊ GOSTA DE LER? POR QUÊ?

4) PARA VOCÊ, O QUE É CONVERSAR COM O TEXTO?

5) VOCÊ GOSTA DE PRODUZIR TEXTOS? POR QUÊ?

6) VOCÊ JÁ OUVIU FALAR NAS PALAVRAS “INTERTEXTUALIDADE”, “INTERTEXTOS”?

() SIM () NÃO

ANEXOS A – Atividade Complementar

Escola Municipal de Educação Básica Piauí

Diretora: Érica Patrícia Góes

Professor: Josué Pereira de Lima

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____

Ano: 8 ° Turma: **821/822** Turno: **Tarde**

ATIVIDADE COMPLEMENTAR (Fase Diagnose)

Leia o texto abaixo para responder às perguntas a seguir.

VIAJAR É PRESERVAR

NO MEIO DO CAMINHO
 TINHA UMA PEDRA...
 E UMA PONTA DE CIGARRO.
 E UMA LATA.
 E UM SACO PLÁSTICO.
 E ATÉ CACOS DE VIDRO.

Soletur

- a) O que você compreendeu do poema acima?

- b) A propaganda vale-se do recurso da intertextualidade para indicar a poluição das praias. A que texto faz referência?

- c) Cite o trecho que estabelece a relação intertextual;

- d) Qual a imagem recuperada no texto original?

- e) O sentido atribuído a essa imagem é o mesmo nos dois textos (o original e a propaganda)? Justifique.

ANEXO B – Simulado Fase Diagnose

Escola Municipal de Educação Básica Piauí

Diretora: Érica Patrícia Góes

Professor: Josué Pereira de Lima

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____

Ano: 8 ° Turma: 821/822 Turno: Tarde

SIMULADO (Diagnóstico)

D20----- QUESTÃO 01 (WARLLES):

Leia os textos e, a seguir, responda ao item a seguir.

Texto 1**No meio do caminho**

Carlos Drummond de Andrade

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

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Disponível em:

<<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>>.

Acesso em: 23 fev. 2018

Texto 2

Em relação ao tema, o poema (Texto 1) e o cartum (Texto 2) apresentam uma visão

- (A) complementar.
 (B) semelhante.
 (C) contrária.
 (D) idêntica.

D20 Questão 02 (SAEGO)**TEXTO I – Abertura**

Era uma vez um homem que contava histórias
 Falando das maravilhas do mundo encantado
 Que só as crianças podiam ver.
 Mas esse homem que falava às crianças
 Conseguiu descrever tão bem essas maravilhas
 Que fez todas as pessoas acreditarem nelas.
 Pelo menos as pessoas que envelheceram por
 fora

Mas continuaram sendo crianças em seus
 corações

Ele aprendeu tudo isso com a natureza
 Em lugares como esse sítio
 Onde ele viveu.

[...]

Pirlimpimpim. LP Som Livre. Wilson Rocha, 1982.
 Fragmento

TEXTO II – Lobato

No Sítio do Picapau Amarelo, cenário mágico das histórias de Monteiro Lobato, surgiu a literatura brasileira para crianças. Da legião de pequenos leitores que a partir dos anos 20 devoraram as aventuras da boneca Emília e dos outros personagens do Sítio, nasceram novas gerações de escritores infantis do país.

Embora Lobato tenha ficado conhecido por sua obra literária, não se limitou a ela. Foi um dos homens mais influentes do Brasil na primeira metade do século e encabeçou campanhas importantes, como a do desenvolvimento da produção nacional do petróleo.

Além do promotor público, empresário,

D20----- QUESTÃO 04 (SAEP):

jornalista e fazendeiro, foi editor de livros. Em 1918 fundou, em São Paulo, a Monteiro Lobato & Cia, editora que trouxe ao país grandes novidades gráficas e comerciais. Até morrer, em 1948, foi o grande agitador do mercado de livros no Brasil.

"Nova Escola", Ano XII, nº 100, mar. 1997. (Fragmento).

Os **textos I (poema) e II (ensaio biográfico)** têm em comum o fato de

- (A) contarem sobre a vida de alguém.
- (B) narrarem feitos maravilhosos.
- (C) noticiarem um acontecimento.
- (D) possuírem a mesma estrutura.

D20----- QUESTÃO 03 (SAEGO/SAEP):

Leia os textos I e II e depois responda.

Texto I – Quadrilha

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

Texto II – Quadrilha da sujeira

João joga um palitinho de sorvete
na rua de Teresa que joga uma latinha
de refrigerante na rua de Raimundo que
joga um saquinho plástico na rua de Joaquim
que joga uma garrafinha velha na rua de Lili.
Lili joga um pedacinho de isopor na
rua de João que joga uma embalagenzinha
de não sei o quê na rua de Teresa que
joga um lencinho de papel na rua de
Raimundo que joga uma tampinha de
refrigerante na rua de Joaquim que joga
um papelzinho de bala na rua de J. Pinto
Fernandes que ainda nem tinha entrado na
história.
(Ricardo Azevedo)

Em relação aos textos, é correto afirmar que

- (A) os dois textos tratam do mesmo tema, fazendo comparação com uma dança (quadrilha).
- (B) o texto I trata do amor não correspondido, por meio da comparação com uma dança (quadrilha), enquanto o texto II critica o mau hábito de jogar lixo na rua.
- (C) o texto II não tem relação alguma com o texto I, já que não há nada que lembre o primeiro texto.
- (D) o texto II mostra como as pessoas prejudicam as outras por não serem correspondidas no amor.

Faça as leituras abaixo para responder a questão 03.

TEXTO I – A indústria de pele

A indústria de pele é uma das indústrias mais cruéis do mundo, sendo a China a fonte mundial da maioria dos produtos de pele. Na ausência de qualquer legislação ou controle governamental, animais, na indústria de pele chinesa, são sujeitos às mais extremistas formas de crueldade. Investigações feitas em fazendas de pele na China expuseram métodos chocantes de colocação de armadilhas, transporte, confinamento e matança. Entre as espécies sendo usadas estão incluídas não apenas as tradicionais fornecedoras de pele, como os coelhos, as raposas, os minks e os raccons, mas também cães e gatos domésticos - cuja pele é chamada de propósito de outros nomes e exportada como pele de outras espécies. Mais de 40 milhões de animais são mortos cada ano para o uso de suas peles.

Fonte:

http://www.tribunaanimal.com/eventos_made_in_china_RJ.htm

TEXTO II



SAEP 2012, Adaptada

Sobre os textos I e II, podemos dizer que:

- (A) O texto I relata a crueldade da indústria de pele na China e o texto II critica o uso de casacos de pele de animais.
- (B) O texto I critica o uso de casacos de pele e o texto II questiona o leitor sobre a proteção dos animais.
- (C) O texto I trata da crueldade da indústria de pele na China e o texto II apoia o uso de casacos de pele de animais.
- (D) O texto I incentiva uma nova legislação para a indústria de pele e o texto II condena o uso de peles de animais.

D20----- QUESTÃO 05 (PROVA BRASIL):

Leia os textos a seguir e depois responda.

Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a

Texto I**Telenovelas empobrecem o país**

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II**Novela é cultura****Veja – Novela de televisão aliena?**

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Com relação ao tema “telenovela”

(A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.

(B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.

(C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.

(D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

D21----- QUESTÃO 07 (PROVA BRASIL)**Texto I**

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havaí num estudo considerado revolucionário pela revista britânica “Nature”, uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havaí desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O Globo. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista “Nature”.

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha de S.Paulo. 1º caderno – Mundo. 03 jul. 1998,p.16.

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no texto I?

(A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.

(B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.

(C) O temor de que seres humanos sejam clonados.

(D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento

ANEXO C – Sobre Fernando Sabino

Fernando Tavares Sabino

Belo Horizonte (MG), 12/10/1923 – Rio de Janeiro (RJ), 11/10/2004

Cronista, romancista, contista, editor e documentarista. Aos 13 anos, publicou seu primeiro trabalho literário, na revista Argus, órgão da Polícia Militar mineira. Conviveu, na adolescência, com o contista Otto Lara Resende (1922-1992) e com o psicanalista Hélio Pellegrino (1924-1988), de quem foi amigo desde o jardim de infância. Em 1941 entrou na faculdade de direito e estreou em livro com *Os grilos não cantam mais*, uma reunião de contos. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1944 e concluiu o curso de graduação. Iniciou a redação do romance *O grande mentecapto* em 1946, retomado apenas trinta e três anos depois. Em 1947, começou a publicar crônicas no *Diário Carioca* e em *O Jornal*, reproduzidas em vários outros periódicos espalhados pelo Brasil, consolidando seu nome como um dos renovadores do gênero. Escreveu, ainda nesse ano, o romance *Os movimentos simulados*, publicado postumamente em 2004. Lançou, no ano de 1956, o romance *O encontro marcado*, que fixa seu nome também na prosa de ficção. Entrou para o ramo editorial, no início da década de 1960, quando fundou com o amigo Rubem Braga a Editora do Autor e posteriormente, em 1966, a Editora Sabiá, ambas importantes para o lançamento de obras de autores brasileiros. A partir de 1971 realizou uma série de documentários cinematográficos. Como jornalista, cobriu diversas eleições presidenciais e fez várias entrevistas com escritores e artistas brasileiros e estrangeiros.

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em
<www.itaucultural.org.br/literatura>. Para saber mais sobre o autor acesse
<www.fernandosabino.com.br>.

ANEXO D – Texto A última Crônica

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

In: Elenco de cronistas modernos. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005

ANEXO E – Boxe: Buscando sentido

Buscando sentido

Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Quando lemos algo, temos sempre um objetivo: buscar informação, ampliar conhecimento, meditar, entreter-nos. O objetivo da leitura é que vai mobilizar as estratégias que o leitor utilizará. Sendo assim, ler um artigo de jornal é diferente de ler um romance, uma história em quadrinhos ou um poema.

Ler textos traz desafios para os alunos. Para vencê-los é fundamental a mediação de um professor, que deve ajudá-los a compreender, gradativamente, diferentes gêneros textuais por meio da leitura individual e autônoma. Algumas estratégias podem facilitar essa conquista: uma delas é a leitura cativante, emocionada, enfática, feita pelo professor; outra, o áudio que faz parte do material de apoio da Olimpíada.

Contudo, ouvir textos lidos em voz alta não pode substituir a leitura dos alunos, pois são jeitos diferentes de conhecer um mesmo texto. Além disso, é papel da escola desenvolver habilidades de leitura.

ANEXO F – Para refletir com os alunos

Sobre suportes, olhares e palavras

Você pode encerrar esta etapa lembrando-lhes as situações de comunicação em que as crônicas costumam ser produzidas: com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas.

Talvez seja bom destacar que os alunos, como futuros cronistas, têm como tarefa, daqui por diante, desenvolver o olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia. Um morador de rua solitário na calçada, a forma de o feirante atrair os compradores, um encontro no ônibus, o futebol dos meninos na pracinha, uma notícia de jornal que desperta curiosidade... Tudo isso é material para que eles possam, primeiro, refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas e, depois, usar ao escrever a crônica deles, trazendo à tona a vida da cidade.

Outra dica que você pode dar aos seus alunos: cronista escolhe a dedo as palavras. Sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber.

ANEXO G – Texto “Peladas”, de Armando Nogueira

Peladas
Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA – Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

In: Os melhores da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977

ANEXO H – Declaração de consentimento para a realização da pesquisa

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, ÉRICA PATRÍCIA DIAS GÓES, portadora do RG nº 215.758 e CPF: 415.508.032-34, diretora da escola *lócus* da pesquisa, aceito que a pesquisa intitulada “**A PRÁTICA DA INTERTEXTUALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTO PROFICIENTES**”, seja desenvolvido pelo pesquisador JOSUÉ PEREIRA DE LIMA nesta instituição e permito que obtenha dados (textos) do público alvo (8º/9º ano do ensino fundamental) e dados específicos da escola a fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicadas em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, deve ser identificado por nome apenas o nome desta instituição em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Santana-AP, 10 de janeiro de 2019

Érica Patrícia Dias Góes
Diretora da Escola

Érica Patrícia Dias Góes
Diretora Escolar
Decreto nº 0985/2017 - PMS