



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

GUTEMBERG LIMA DA SILVA

**A INTERTEXTUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE
2015

GUTEMBERG LIMA DA SILVA

**A INTERTEXTUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social, sob a orientação da Professora Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado.

RECIFE

2015

S586i Silva, Gutemberg Lima da

 A Intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental

Gutemberg Lima da Silva ; orientador Roberta Varginha Ramos Caiado,

2015.

 126 f. : il.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.

Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado

em Ciências da Linguagem, 2015.

 1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística - Texto.

3. Intertextualidade. I. Título.

CDU 801

**A INTERTEXTUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUTEMBERG LIMA DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: Recife, 16 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Roberta Varginha Caiado – Orientadora
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Profª Drª Isabela Barbosa do Rego Barros – Examinadora Interna
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Profª Drª Suzana Leite Cortez – Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico esse trabalho a minha família,
em especial Pedro Gabriel e Joseane
Patrícia.

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre é um ato de respeito e glória a quem de fato merece. Ato esse que se reveste de gratidão e humildade perante a solicitude e importância que me fizeram realizar tamanha façanha. Todo ato de agradecer é um ato de amor. Amor que nasce da fraternidade, da convivência e da felicidade pela conquista almejada.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela força e permissão de realizar tal feito. Causa primária de todas as coisas, a ele devoto meu Amor de filho e de criatura. Meu Deus, a Ti, toda glória!

Em segundo lugar, a professora Dr^a Roberta Caiado pela paciência e confiança depositada num projeto. Obrigado, professora, por me ensinar a humildade acadêmica e os primeiros passos na vida de pesquisador.

Agradeço às professoras Dr^a Isabela Barbosa do Rego Barros e Dr^a Suzana Leite Cortez pela melhoria da pesquisa aqui empreendida.

Agradeço também à Capes pela possibilidade de desenvolver a pesquisa aqui apresentada.

Não poderia me esquecer de agradecer também aos outros professores, que se fizeram presente na minha vida acadêmica, colaborando de maneira significativa com a minha formação: Dr^a. Glória Maria Monteiro de Carvalho, Dr. Karl-Heinz Efken, Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo, Dr^a. Renata Fonseca Lima da Fonte e Dr^a. Beth Marcuschi.

Também merece meus agradecimentos a minha, sempre forte, mãe, Eliane Dutra, pelos conselhos e por tantas lutas vencidas para conquistas do hoje.

A meu pai, pelo encorajamento e pelas orações, que sempre me apoiaram nos momentos de fraqueza.

A minha avó, Ana Dutra, que acreditou na construção de um profissional, ofertando-nos os recursos necessários à formação em Letras.

As minhas irmãs, Elisângela Dutra, sempre presente, e, especialmente, Cybelle Dutra, que com carinho acredita nas potencialidades deste irmão.

E Toda gratidão a Joseane Patrícia dos Santos, minha esposa, que me orientou, me incentivou, me encorajou, me auxiliou, me deu a razão de minha vida, meu filho Pedro Gabriel.

Aos meus amigos da turma de Mestrado em Ciências da Linguagem, as duas turmas 12º e 13ª, por tudo que aprendi convivendo com eles. Aos alunos que me fizeram ter paixão pela profissão que escolhi. A todos, muito obrigado.

“Infelizmente, poemas não são coisas, mas somente palavras que se referem a outras palavras, e aquelas referem-se ainda a outras palavras e, assim por diante, através do mundo densamente povoado da linguagem literária. Qualquer poema é um interpoema e qualquer leitura de um poema é uma interleitura. Um poema não é escritura, mas re-escritura e, apesar de um poema forte ser um novo ponto de partida, esse início é sempre um reinício”.

HAROLD, M. *Poesia e Repressão* – o revisionismo de Blake a Stevens, trad. Cillu Maia. Rio de Janeiro: Imago, 1994. p. 14-15.

RESUMO

A intertextualidade é um mecanismo cognitivo, textual e discursivo para construção das relações interacionais, sendo utilizado por diversos ramos da ciência social, na construção e análise de textos e discursos. Quanto mais elaborado e preciso for o uso do intertexto, mais domínio da língua/linguagem o sujeito demonstra, merecendo, por isso mesmo, atenção e estudo para compreensão desse fenômeno. Contudo, será que o ensino da língua portuguesa dá atenção a esse fenômeno? Será que os livros didáticos de língua portuguesa, nas atividades propostas aos estudantes, abordariam insuficientemente ou não abordariam essa temática? O objetivo da pesquisa é investigar a intertextualidade, a partir da análise das atividades propostas aos estudantes, em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano. No presente trabalho, discutimos o critério da intertextualidade como elemento constitutivo do texto, na perspectiva do Interacionismo Social. Para tanto, apoiamo-nos na noção de texto apresentada por Beaugrande (1997), que se baseia em três ações de constituição realizadas num determinado evento comunicativo: a social, a cognitiva e a linguística. Utilizamo-nos também da fundamentação teórica sobre intertextualidade, a partir da Linguística Textual, em Koch (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2011) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007). O *corpus* é composto por dois livros didáticos, selecionados entre os aprovados no PNLD 2014, através dos quais, de forma quantitativa, contabilizaram-se as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, a partir da categorização *Stricto Sensu* – intertextualidade explícita, temática, estilística e implícita –, e de forma qualitativa, analisa-se como essas oportunidades de aprendizagem da intertextualidade são abordadas no livro. Os resultados revelam que o uso da intertextualidade ainda se prende ao aspecto da categoria explícita, basicamente aos processos de citação direta, indireta e indireta livre, e à intertextualidade temática. A intertextualidade implícita e estilística, por sua vez, são pouco abordadas nos livros didáticos estudados. Percebe-se que as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade aparecem em maior quantidade no eixo de ensino da Leitura, sendo pouco evidenciadas no eixo de ensino da Produção de Texto. No que se refere ao eixo da Oralidade, não há ocorrências de oportunidades de aprendizagem nos livros analisados. Os resultados servem como base para discussões sobre o ensino da intertextualidade nas aulas de língua portuguesa nas escolas, evidenciando uma perspectiva de mudança na atenção a esse fenômeno nas aulas.

Palavras-chave: Linguística Textual, Intertextualidade; Livro Didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Intertextuality is a cognitive, textual and discursive mechanism for the construction of interactional relationships, being used by several lines of work of the social sciences, in the construction and analysis of speeches. The more elaborate and precise the use of intertext, the more command of the language the subject demonstrates, deserving, therefore, attention and study to understand this phenomenon. In this dissertation, we discuss the criterion of intertextuality as a constitutive element of the text, from the perspective of social interactionism. However, does the Portuguese language teaching pay attention to this phenomenon? would the textbooks of the Portuguese language address insufficiently or not this issue in the proposed activities to students? The objective of the research is to investigate intertextuality, based on the analysis of the proposed activities to students in textbooks of the Portuguese Language, in 9th grade. In this dissertation, we discuss the criterion of intertextuality as a constitutive element of the text from the perspective of Social Interactionism. For this, We work with the notion of text by Beaugrande (1997), which is based on three constitution of actions taken in a given communicative event: social, cognitive and linguistic. We also work with the theoretical framework of intertextuality from the Textual Linguistics in Koch (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2011) and Koch, Bentes and Cavalcante (2007). The objective of the research is to investigate the intertextuality in textbooks of Portuguese Language in 9th grade. Thus, the corpus consists of two textbooks, selected among those approved by the PNLD 2014, by which, quantitatively, chalked up the learning opportunities of intertextuality by categorization stricto sensu - explicit, theme, stylistic and implicit intertextuality - and qualitatively, it analyzes how these learning opportunities of intertextuality are addressed in the book. The results show that the use of intertextuality still holds the aspect of explicit category, basically the direct, indirect and free indirect speeches processes, and thematic intertextuality. The implicit and stylistic intertextuality, in turn, are not covered in the textbooks studied. It is noticed that the intertextuality of learning opportunities are more numerous in reading education axis, with little evidence in the teaching axis of text production. In respect to the axis of Oralidade, no learning opportunities occurrences were found in the analyzed books. The results provide the basis for discussions on the teaching of intertextuality in the Portuguese language classes in schools, showing a change of perspective in attention to this phenomenon in class.

Keywords: *Linguistics Textual, Intertextuality; Textbook Portuguese.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Compilação dos livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano do Guia de livros didáticos – PNLD 2014 – Ensino Fundamental – Anos Finais.	40
Tabela 2 Estrutura do Livro didático Vontade de Saber Português – FTD.....	57
Tabela 3 Seções e subseções do livro Vontade de Saber Português	57
Tabela 4 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas do livro Vontade de Saber Português.....	61
Tabela 5 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nas seções/subseções do livro Vontade de Saber Português.....	70
Tabela 6 Estrutura do Livro didático Português: Linguagens – Saraiva	83
Tabela 7 Seções e subseções do livro Português: Linguagens	84
Tabela 8 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas do livro Português: Linguagens	87
Tabela 9 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nas seções/subseções do livro Português: Linguagens	107
Tabela 10 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas nos livros didáticos	115
Tabela 11 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nos eixos de ensino de língua portuguesa nos livros didáticos.....	116

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Capa do livro Vontade de Saber Português – 9º ano – Editora FTD	56
Figura 2 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 13	62
Figura 3 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 28	62
Figura 4 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 53	62
Figura 5 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 63	63
Figura 6 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 72	64
Figura 7 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 183	65
Figura 8 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 83	66
Figura 9 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 72	67
Figura 10 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 175	68
Figura 11 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 125	72
Figura 12 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 126	73
Figura 13 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 126	74
Figura 14 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 124	77
Figura 15 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 58	80
Figura 16 Capa do livro Português: Linguagens – 9º ano – Editora Saraiva	82
Figura 17 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 19	87
Figura 18 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 19	88
Figura 19 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 53	89
Figura 20 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 179.....	89
Figura 21 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 21.....	90
Figura 22 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 22	91
Figura 23 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 153 - 154	94
Figura 24 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 171.....	95
Figura 25 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 197 - 198	97
Figura 26 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 56.	101
Figura 27 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 212 - 213	103
Figura 28 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 15	104
Figura 29 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 20	105
Figura 30 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 90 - 91	106
Figura 31 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 109-110	109
Figura 32 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 233.....	110
Figura 33 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 234.....	111
Figura 34 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 235.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DD – Discurso Direto

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

TD – Transposição Didática

TDE – Transposição Didática Externa

TDI – Transposição Didática Interna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A INTERTEXTUALIDADE.....	19
1.1 O conceito.....	19
1.1.1 A intertextualidade na Idade Antiga e na Idade Média.....	19
1.1.2 Bakhtin e a Interação Verbal.....	21
1.1.3 O Termo Intertextualidade a partir de Kristeva.....	24
1.2 A Intertextualidade e a Interdiscursividade.....	28
1.3 A Linguística Textual e a Intertextualidade.....	29
1.3.1 A Intertextualidade <i>Stricto Sensu</i>	33
2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
2.1 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....	40
2.2 Teoria da Transposição Didática e o Livro Didático.....	47
3. METODOLOGIA.....	51
3.1 Delimitação do <i>Corpus</i>	52
3.2 Critérios de Análise.....	54
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4.1 Vontade de Saber Português.....	56
4.1.1 A Intertextualidade na Obra.....	61
4.1.2 Exemplos de Oportunidades de Aprendizagem da Intertextualidade na Seção Específica.....	75
4.2 Português: Linguagens.....	82
4.2.1 A Intertextualidade na Obra.....	86
4.2.2 Exemplos de Oportunidades de Aprendizagem da Intertextualidade na Seção Específica.....	108
4.3 A intertextualidade: cruzando informações.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

A sociedade atribui à escola o papel social de possibilitar a construção e/ou ampliação da competência comunicativa, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, para uma atuação social mais efetiva, como preconizam, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

A atuação social requer dos cidadãos processos de letramentos cada vez mais aperfeiçoados. Essa capacidade de manipular textos, a partir das experiências de letramentos, não é mera conduta esporádica, mas uma questão de sobrevivência social (BAZERMAN, 2005). Em cada comunidade discursiva é necessário compreender os fatores situacionais, contextuais, ideológicos e culturais que constroem as atividades discursivas/textuais dos participantes. Assim, em cada comunidade discursiva, um novo padrão de letramento, e de construção do texto, é utilizado para uma atuação social (SILVA, 2012).

Os PCNs determinam que o estudo do texto deve predominar nas aulas de Língua Portuguesa e, hoje, não se contesta mais a utilização do texto como elemento de estudo central das aulas. Por outro lado, a definição do que é texto ainda apresenta discussões teóricas acaloradas (MARCUSCHI, 2008). Uns teóricos prendem-se aos aspectos da materialidade, outros teóricos ampliam para os aspectos discursivos. Contudo, todos concordam que o texto, sendo a materialização dos gêneros textuais, é a base de toda comunicação verbal, influenciando ações sociais (KOCH & ELIAS 2009; MARCUSCHI, 2008; BEAUNGRADE, 1997; ANTUNES, 2009; HALLIDAY & HASAN, 1976; VAL, 1996; BAZERMAN, 2007).

O texto, como elemento de estudo da Língua Portuguesa, caracteriza-se pela presença de sete critérios de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2008), esse último objeto dessa pesquisa.

O estudo da intertextualidade ainda constitui um problema que se verifica, inclusive, no curso superior. Hoffnagel (2009), ao estudar a produção escrita no nível superior, percebeu que “muitos dos textos estudantis coletados, especialmente, nos primeiros períodos letivos do curso universitário, demonstram pouco ou nenhum uso consciente da intertextualidade” (p. 179). Essa conclusão da professora apoia-se numa visão etnográfica da escrita/leitura enquanto prática social, de natureza situada, “uma vez que os indivíduos participam de

diferentes comunidades discursivas, cada uma com valores, crenças, ideologias, convenções e propósitos específicos que se refletem nas formas que os discursos assumem” (SILVA, 2012, p. 98).

Silva (2012, p. 99) esclarece que a visão da escrita como uma habilidade linguística geral aprendida na escola de educação básica é uma visão limitada do fenômeno do letramento, pois não há como replicar essas habilidades em todas as formas retóricas, formas em uso, exigidas na vida social diversificada. Por isso falamos em letramentos e é nessa perspectiva que Hoffnagel (2009) apoia-se para afirmar que os alunos do curso superior não apresentam habilidades de construir textos acadêmicos, pois cada nova comunidade discursiva, ou disciplina acadêmica, requer sua forma de construção do texto. Mesmo assim, Devitt (2004/2009 *apud* SILVA, 2012, p. 113) informa-nos que o ensino deve levar o estudante a uma *consciência crítica* dos gêneros, base cognitiva em que “os alunos poderão utilizar um conjunto de estratégias para análise de gêneros de modo a constituir um repertório de gêneros antecedentes para as variadas demandas da escrita”, em que as formas linguísticas possam ser utilizadas nas novas ações sociais, incluindo o uso da intertextualidade. Contudo, será que há um descuido no trato didático desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico? Será que os livros didáticos, nas suas atividades propostas ao estudante, abordariam insuficientemente ou não abordariam essa temática?

Assim, o presente estudo apresenta como problema: Como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental abordam o conteúdo da intertextualidade nas atividades propostas aos estudantes?

O termo intertextualidade surgiu pela primeira vez nos estudos literários (KRISTEVA, 1974; *apud* BAZERMAN, 2007), posteriormente, passando a fazer parte do estudo da Linguística. Hoje, é unânime a referência à presença da intertextualidade na configuração de qualquer texto. Koch (2003b, p. 59) aprecia esse fenômeno respaldado pelo pensamento bakhtiniano:

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o pré-determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) dividem esse critério em dois grupos, um que elas chamam *Lato Sensu*, análise mais aberta e focada no discurso, e um *Stricto Sensu*, analisando

detidamente os mecanismos de apropriação dos textos alheios, cada qual com seus matizes de análise que configura arcabouço teórico que será utilizado nessa pesquisa.

Com base nesse referencial teórico, analisamos como o critério da intertextualidade apresenta-se nos manuais didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, pois estamos considerando, nesta pesquisa, a escola enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão sobre esse critério: a intertextualidade, e o livro didático, enquanto agente de letramento, ponte entre o saber a ser ensinado e o saber efetivamente aprendido.

Partimos do princípio de que o livro didático é um poderoso recurso de letramento (em muitos lugares ele é o único material impresso para estudo), entre os disponíveis na escola (RANGEL, 2002). Por isso, cada vez mais as políticas públicas e estudiosos da área preocupam-se com a qualidade desse instrumento, criando documentos e arcabouço teórico para a construção de um livro didático de qualidade: disponível para a escola pública e que “contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental” (RANGEL, 2002, p. 19). Desejamos saber, assim, se o livro didático contempla atividades que dirijam o olhar do aluno no reconhecimento, reflexão e utilização dos mecanismos da intertextualidade, por meio de atividades direcionadas ao estudo do fenômeno, que contemplem os aspectos envolvidos nas condições de leitura e produção textual, quanto aos procedimentos e estruturas próprias da textualização.

Saber ler e escrever textos apoiando-se em outros textos é um fator que possibilita uma melhor atuação social, uma vez que a sociedade é construída a partir de textos escritos (ONG, 2011). Saber o modo como a intertextualidade está sendo abordada nos livros didáticos torna-se relevante, pois fomenta a construção de um arcabouço científico para a construção de manuais didáticos mais efetivos. Para esse fim, o presente estudo tem como objetivos:

Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar como o critério da textualidade – intertextualidade –, a partir da análise das atividades propostas aos estudantes, é abordado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- Identificar os mecanismos de intertextualidade utilizados nas atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.
- Analisar e categorizar os procedimentos intertextuais abordados nas atividades propostas nos livros didáticos analisados.
- Discutir os momentos de uso dos mecanismos da intertextualidade nas atividades propostas aos estudantes nos livros didáticos de língua portuguesa, em favor do desenvolvimento de habilidades de uso desse critério.

Para a concretização desses objetivos, apresentamos no primeiro capítulo o conceito de intertextualidade: seu percurso histórico, iniciando pela Idade Antiga, entre os gregos, passando pelo uso primeiro do termo por Kristeva (1969), até mostrar os desdobramentos teóricos nos dias atuais. Numa segunda parte desse capítulo, apresentamos a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade. Na terceira parte, ainda, desse capítulo, detemo-nos no estudo da intertextualidade a partir da Linguística Textual, vertente teórica adotada na pesquisa.

Num segundo capítulo, discorremos sobre o livro didático, sua criação e a política pública do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, situando-o no processo de ensino/aprendizagem, através da teoria da Transposição Didática, reconhecendo seu papel na construção do conhecimento escolar.

Apresentamos, no terceiro capítulo, a metodologia de análise, postulando o *corpus* da pesquisa e os critérios de estudo. Seguido, no quarto capítulo, das análises dos dados, tabulados e discutidos a partir de atividades retiradas dos manuais didáticos.

Esperamos que a leitura do presente estudo, antes de constituir um fim, fomente discussões para melhoria do livro didático e das políticas públicas para o ensino da Língua Portuguesa na Escola.

1. A INTERTEXTUALIDADE

1.1 O Conceito

1.1.1 A intertextualidade na Idade Antiga e na Idade Média

O estudo da intertextualidade data da Antiguidade Clássica e foi a literatura a precursora das análises linguísticas sobre esse aspecto da linguagem. A literatura comparada, preocupada inicialmente com a forma, já pontuava a apreciação dos elementos intertextuais na Idade Antiga. Corrales (2010) afirma que o histórico da Literatura Comparada já demarca essa tradição. A comparação já era preocupação de Aristóteles na *Poética*, como fator desse mecanismo textual.

A epopeia e a tragédia concordam somente em serem, ambas, imitação de homens superiores, em verso; mas, difere a epopeia da tragédia, pelo seu metro único e a forma narrativa. E também em extensão, por que a tragédia procura, o mais que é possível, caber dentro de um período do sol, ou pouco excedê-lo, porém a epopeia não tem limite de tempo, e nisso diferem, ainda que a tragédia, ao princípio, igualmente fosse limitada no tempo, como os poemas épicos.

Quanto às partes constitutivas, algumas são as mesmas na tragédia e na epopeia, outras são só próprias da tragédia. Por isso, quem quer que seja capaz de julgar da qualidade e dos defeitos da tragédia, tão bom juiz será da epopeia. Por que todas as partes da poesia épica se encontram na tragédia, mas nem todas as da poesia trágica intervêm na epopeia. (POÉTICA, 1966, p. 71 – 72, *apud* CORRALES, 2010, p. 2)

A preocupação de Aristóteles em definir a forma dos gêneros literários já consagra uma percepção da intertextualidade¹ entre os gregos e, conseqüentemente, também demonstra uma necessidade de aprofundamento metódico para compreender o fenômeno. Em Platão, num diálogo da República, há uma preocupação com a cópia, demarcando o intertexto. Observe-se:

- mas - interveio Adimanto - não compreendo o que estas a dizer.
- ora, a verdade é que preciso que compreendas- repliquei- talvez desta maneira entendas melhor. Acaso tudo quanto dizem os prosadores e poetas não é uma narrativa de acontecimentos passados, presentes e futuros?
- pois que outra coisa poderia ser?

¹ Essa percepção da intertextualidade já demarca o que chamamos hoje de intergenericidade, termo que Marcuschi (2008) utiliza para mostrar a hibridização ou mescla de gêneros textuais, em que um gênero assume a função ou forma de outro gênero. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) afirmam, apoiadas nas ideias de Van Dijk (1994;1997), que “os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória um *modelo cognitivo de contexto*” (grifo das autoras) (p. 63). Esse fenômeno é o que revela uma capacidade de maleabilidade, de adaptação e ausência de rigidez, dos gêneros textuais, determinados pela função, pelo contexto de uso.

- porventura eles não a executam por meio de narrativa?, através da imitação, ou por meio de ambas?
- ai está outra afirmação que ainda preciso de entender mais claramente. [...]
- sabes, portanto, que até este ponto da epopéia é o próprio poeta que fala e não tenta voltar o nosso pensamento para outro lado, como se fosse outra pessoa que dissesse e não ele. E depois disso fala como se Crises fosse ele mesmo e tenta o mais possível fazer-nos supor que não é Homero que fala, mas o sacerdote, que é um ancião. E quase todo o resto da narrativa está feito desse modo, sobre os acontecimentos de Ílion, em Ítaca e as provações em toda a Odisséia.
- absolutamente, declarou.
- portanto há narrativa, quer quando refere os discursos de ambas as partes, quer quando se trata do intervalo entre eles?
- como não seria assim?
- mas, quando ele profere um discurso como se fosse outra pessoa, acaso não diremos que ele assemelha o mais possível o seu estilo ao da pessoa cuja fala anunciou?
- Diremos, pois não!
- ora, tornar-se semelhante a alguém na voz ou na aparência é imitar aquele com quem queremos parecer-nos?
- sem dúvida.
- num caso, assim, parece-me, este e os outros poetas fazem a sua narrativa por meio da imitação.
- absolutamente.
- [...]
- e não é válido o mesmo raciocínio para a imitação, de que a mesma pessoa não é capaz de imitar tão bem muitas coisas como a uma só?
- claro que não.
- logo, dificilmente exercerá ao mesmo tempo uma das profissões de importância e imitará muitas coisas e será imitador, uma vez que nem sequer as mesmas pessoas imitam bem ao mesmo tempo duas artes miméticas que parecem próximas uma da outra, a comédia e a tragédia. Ou não chamaste a pouco imitações a ambas? (PLATÃO. **A república**, 1987, p. 114-119, *apud* CORRALES, 2010, p. 3 - 4)

A imitação, e consequentemente a intertextualidade, já se fazia preocupação, principalmente dos estudos filosóficos dos gregos, como demonstra o diálogo reproduzido acima entre Sócrates e Adimanto, discutindo uma ideia: até que ponto a originalidade faz parte da tradição literária? Na Idade Média, os estudos da “imitação” continuaram. Corrales (2010, p. 4) assim resume esse período:

Segundo a cronologia, em 1598, quando Francis Meirelles publicou seu Discurso comparado de nossos poetas ingleses com os poetas gregos, latinos e italianos até 1800 quando Mme de Stael publicou Da Alemanha Enfim, há diversos trabalhos intercalados, poderia dizer, exaustivos. A França, berço do comparatismo, tem para a literatura comparada, uma contribuição significativa; seja pelo Dicionário filosófico de Voltaire; seja pela divulgação do termo através de Abel François Villemain; seja nos cursos de Philarète Charles no Collège de France, em 1841.

Autores consagrados em literatura comparada já remontam as preocupações com os intertextos provenientes da tradição histórico-literária e um estudo diacrônico do processo intertextual. Para o período da Idade Moderna, não encontramos referências sobre o estudo do intertexto.

Essa preocupação da Literatura irá ressurgir em Kristeva (1969), como também nos estudos mais veementes da contemporaneidade, tornando-se, com o tempo, uma preocupação da Linguística Textual.

1.1.2 Bakhtin e a interação verbal

O teórico russo Mikhail Bakhtin contribuiu fortemente para a compreensão das Ciências da Linguagem tal como a entendemos hoje. Coube a ele, ou ao Círculo do qual ele era um dos integrantes mais importantes², a perspectiva nova da Linguagem. Ainda coube ao grupo a compreensão do social, do cultural e do histórico na construção dos discursos.

Para entender sua teoria, alguns conceitos-chaves são essenciais. O primeiro conceito que merece nossa atenção é o de Enunciado Concreto. Para Volochínov (2009) há um “todo formado pela parte material (verbal e visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção” (SILVA, 2013, p. 49). Esses elementos são constitutivos do enunciado e não podem deixar de ser considerados em qualquer análise mais detalhada, marcando a unidade de sentido.

Já o sentido se constitui de significação e tema. A significação é constante, constitui a carga semântica das palavras, e acompanha a palavra toda vez que é pronunciada. O filósofo russo, ao conceituar significação, afirma: “entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos” (grifo do autor) (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134). Já o tema é único, pois se refere ao momento de uso da palavra. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (*idem*, 2009, p. 133). O tema se refere a todo o enunciado concreto: “parte verbal, entonação, relação entre interlocutores (quem fala com quem), condições sócio-históricas, condições de tempo e de espaço etc.” (SILVA, 2013, p. 50). Volochínov (2009, p. 133) afirma que:

² Silva (2013) assim sintetiza a atribuição do termo Círculo: “Dá-se o nome Círculo, em geral, aos grupos formados pelo pensador russo e por seus amigos e colaboradores em diferentes momentos da vida de Bakhtin. Alguns estudiosos, por conta da existência desses diversos grupos, preferem falar de *Círculos* de Bakhtin” (p. 46).

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.

Nessa construção, o signo para Volochínov (2009) é um aparato ideológico, pois é carregado de sentidos que se referem à posição social, histórica e cultural de um enunciado concreto, ou melhor, à interação verbal. Na compreensão do sentido, Volochínov (2009) deixa claro que não se pode traçar uma fronteira exata entre tema e significação, pois cada um terá mais valia em se observando de determinada forma o enunciado concreto dentro da interação verbal.

O signo bakhtiniano não é linguístico, mas, ideológico, “ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural” (SILVA, 2013, p. 51). Brait (2011, p. 21) corrobora dessas ideias quando afirma que “o enunciado concreto, e não a abstração linguística, nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. Sua forma e significação são determinadas, basicamente, pela forma e pelo caráter dessa interação”.

Os enunciados concretos constituem-se enquanto interação, em relação com o outro, nem sempre demarcado. E nesse jogo interativo, a constituição do eu é formada pela presença do outro, tu, que perpassa o discurso, podemos dizer a realidade do discurso configurador do eu. Esse processo é chamado pelo círculo de Bakhtin de Dialogismo.

Na realidade, toda palavra comporta, duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

O diálogo se estabelece na construção da interação pela presença sempre do outro no próprio discurso: “Se toda palavra se dirige a alguém e tem seu tema construído na interação, temos sempre o mínimo de dois interlocutores. No entanto, devemos também considerar que todos os enunciados de que participamos vêm de outros enunciados e provocam respostas” (SILVA, 2013, p. 53).

Esse é o princípio do dialogismo. Mas há a presença também de outros interlocutores no discurso, o que é denominado de discurso relatado. Esse é marcado linguisticamente através

dos discursos diretos, indiretos e indiretos livres. A intertextualidade agora ganha forma filosófica nos estudos da linguagem, uma vez que “o dialogismo é condição do sentido do discurso” (BARROS, 2011, p. 2), pois o princípio estruturante do enunciado marca a presença de um ato responsivo ao dito.

Segundo Barros (2011), esse dialogismo segue duas vertentes bem destacadas: uma de linha francesa, em que “o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto” (BARROS, 2011, p. 3). O sujeito passa a ser um efeito de linguagem, resultado e não causa.

A outra vertente de análise do dialogismo consiste no estudo do “diálogo entre muitos textos de uma cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (*idem*, 2011, p. 4). O dialogismo passa a ser a cisão de muitas vozes costuradas nos textos, em que o diálogo se estabelece como elemento constitutivo, em que se complementam ou respondem-se. Aqui surge o conceito de intertextualidade mais amplo: “a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva” (*idem*, 2011, p.4).

Brait (2011) corrobora com essa perspectiva quando afirma que, num processo de construção do sentido, da compreensão, a dialogicidade faz-se presente,

pois implica a participação de um terceiro que acaba penetrando o enunciado na medida em que a compreensão é um momento constitutivo do enunciado, do sistema dialógico exigido por ele. Isso significa que, de alguma maneira, esse terceiro interfere no sentido total em que se inseriu. Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (p. 25)

Esse terceiro – presente na citação acima - é um participante do discurso e que subjaz a construção textual atual, num processo dialético, em que todos os sujeitos determinados cultural, social e historicamente têm um papel importante no momento da interação, definindo papéis sociais e implicações de sentidos.

Diferentemente de Brait (2011), que colocou dialogismo e polifonia como um mesmo conceito, Cortez (2011), em sua tese de doutorado, traz uma distinção entre polifonia e dialogismo. Para a autora, dialogismo “refere-se às relações que todo enunciado mantém com enunciados produzidos anteriormente ou que estão por vir (enunciados futuros)” (p. 63), apoiada em Rabatel (2008) afirma que o dialogismo é um “fenômeno linguageiro fundamental

de todo o enunciado, atravessado pelo diálogo interno e externo que o enunciador trava com outros enunciadores, passados ou que estão por vir, em presença ou em ausência” (p. 65). Já polifonia é a particularização da constituição e da relação entre as “consciências” ou “vozes equipolentes (narrador, herói, autor, o ‘diz-se’), que caracterizam determinada estética romanesca” (p. 63); “é um fenômeno linguístico que, determinado pela orientação estética, particulariza certos discursos romanescos em que o narrador dá fala (‘faz falar’) a pontos de vista diferentes sem subordiná-los ao seu” (p. 65).

A autora afirma que os dois conceitos apresentados, antes de serem opostos, são complementares, compondo, ambos, o que se chamou dialogização (acreditamos que esse seja o conceito evocado por Brait (2011) na citação acima, a que chama de dialogicidade). A polifonia e o dialogismo são “duas facetas complementares para abordar os fenômenos de heterogeneidade enunciativa de um ponto de vista translinguístico (dialogismo) ou estético-antropológico (polifônico)” (RABATEL, 2008b, p. 361 *apud* CORTEZ, 2011, p. 64). Esse processo de dialogização “atravessa tanto o dialogismo quanto a polifonia, excluindo qualquer postura dicotômica” (p. 65) e abarca uma postura maior que permite uma compreensão mais operacional do processo da composição da enunciação.

Diante de tal discussão, e seguindo um percurso histórico do processo de construção da teoria, o Interacionismo Histórico-Social, introduzido pelo Círculo de Bakhtin, ainda rende discussões na compreensão da Linguagem. Para nosso estudo, continuemos com o percurso histórico do conceito de intertextualidade.

1.1.3 O termo intertextualidade a partir de Kristeva

Julia Kristeva (1980) foi a primeira a usar o termo intertextualidade, por isso mesmo, todo o trabalho escrito sobre esse tema não pode deixar de citá-la e evidenciar a sua importância para os estudos da linguagem. Assim, o termo surgiu no seio da Crítica Literária.

Nos anos de 1960, na França, grandes teóricos se reuniam para publicar uma revista que representa um novo paradigma para os estudos literários: TEL QUEL (ALLEN, 2000). Entre os autores com textos publicados estavam: Kristeva, Derrida, Barthes, Foucault, entre outros, que participaram do Movimento Estruturalista. A presença desses nomes já demarca que os escritos lançavam o pioneirismo ao modo de pensar as Ciências na época. A autora, que está sob nossa atenção, atacou os conceitos de significação estável que dominavam a partir dos

estudos de Saussure. A Semiótica recebeu fortes críticas, uma vez que uma visão sincrônica do significado para cada significante não conseguia uma interpretação que incluísse os aspectos mais dinâmicos da língua (ALLEN, 2000).

Segundo Allen (2000), Kristeva apresenta um novo pensamento sobre a Semiótica, chamada por ela mesma de “*Seminalysis*”. Ela afirma que um texto não está pronto e acabado quando posto “à venda” pelo escrito, mas o texto está sempre em estado de produção, em processo de divisão de significados, como Allen (2000, p. 34) afirma:

Combinando uma atenção marxista à produção ou ao 'trabalho' com a análise freudiana (sonho) - 'trabalho', Kristeva salienta que não é apenas o objeto de estudo que está 'em processo', o processo de serem produzidos, mas também o assunto, o autor, leitor ou analista. Autor, leitor ou analista participam do processo de produção contínua, estão em processo/julgamento, do texto³.

Assim, cabe ao estudioso perceber que o olhar forma o significado dado ao texto literário. Esse conceito de produção contínua de significado do texto literário será a base da construção do conceito de Intertextualidade. Kristeva (1980 *apud* ALLEN, 2000, p.36) afirma que os autores não criam os textos do nada, eles são expressos a partir de outros textos pré-existentes, “uma permutação de textos, uma intertextualidade no espaço de um determinado texto⁴”. Os textos são produzidos de um “texto cultural (social)”, em que todos os discursos são veiculados, estruturados e sancionados, o que chamamos de cultura. Allen (2000, p. 36) afirma que:

O texto individual e o texto cultural são feitos de um mesmo material textual e não podem ser separados um do outro. Nós vemos aqui como a noção bakhtiniana de diálogo foi parafraseada na atenção semiótica de Kristeva sobre texto, textualidade e suas relações às estruturas ideológicas.⁵

Kristeva (*apud idem*, 2000) apresenta um modelo de intertextualidade em que enfatiza a determinação social nos discursos. Ela apresenta o texto como uma costura de termos ideológicos, determinados pelo social. Quando afirmamos uma palavra ou texto, trazemos

³ Tradução nossa: “Combining a Marxist attention to production or ‘work’ with the Freudian analysis of (dream) – ‘work’, Kristeva stresses that it is not merely the object of study that is ‘in process’, the process of being produced, but also the subject, the author, reader or analyst. Author, reader or analyst join a process of continual production, are ‘in process/on trial’ (*le sujet-en-procès*), over the text”.

⁴ Tradução nossa: “a permutation of texts, an intertextuality in the space of a given text”

⁵ Tradução nossa: “Individual text and the cultural text are made from the same textual material and cannot be separated from each other. We see here how the Bakhtinian notion of the dialogic has been rephrased within Kristeva’s semiotic attention to text, textuality and their relation to ideological structures.”

para a enunciação todos os fatores históricos que determinaram esse termo. Essa maneira de ver o intertexto representou uma nova forma de compreensão da Semiótica e da Literatura, áreas de trabalho da pesquisadora.

A estudiosa definiu que o enunciado pode ser aprendido numa forma em que o eixo horizontal corresponde a uma leitura feita pelo autor e leitor, uma leitura ocorrida no interior do texto, e que o eixo vertical representa a dinâmica proporcionada pelo texto e contexto, uma leitura feita ao exterior do texto. Na interseção dos eixos apresenta-se o intertexto, a convergência caracteriza a presença do intertexto. Pode-se afirmar que todo enunciado é construído em função dessa determinação:

Eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem, trazendo à luz um fato importante: cada palavra (texto) é uma interseção de palavras (textos), onde pelo menos uma outra palavra (texto) pode ser lida. Na obra de Bakhtin, esses dois eixos, o que ele chama de diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. No entanto, o que aparece como uma falta de rigor é de fato uma visão em primeira introduzida na teoria literária por Bakhtin: qualquer texto é construído como um mosaico de citações; qualquer texto é a absorção e transformação do outro. A noção de intertextualidade substitui a intersubjetividade e a linguagem poética ganha um duplo sentido⁶ (KRISTEVA, 1980 *apud* ALLEN, 2000, p. 39).

Nesse excerto, a pesquisadora apresenta a noção de intertextualidade como ela a pensou e desbravou. Devemos a essa pesquisadora o cunhar da palavra e a abertura para discussões sobre o conceito e formulação da percepção do intertexto.

Num outro estudo da função da intertextualidade, Barthes (1988) é taxativo ao afirmar que por muito tempo se pensou que a obra literária fosse uma representação do autor, que o autor está presente em toda a obra literária e, como tal, é um pouco de sua personalidade. O “Eu” da enunciação literária não é o autor, nem pode ser, pois, na linguagem, a enunciação demarca um eu próprio, que está presente na escrita, pois “a escrita é destruição de toda a voz, de toda a origem. A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto e branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (p. 65).

⁶ Tradução nossa: “horizontal axis (subject–addressee) and vertical axis (text–context) coincide, bringing to light an important fact: each word (text) is an intersection of word (texts) where at least one other word (text) can be read. In Bakhtin’s work, these two axes, which he calls dialogue and ambivalence, are not clearly distinguished. Yet, what appears as a lack of rigour is in fact an insight first introduced into literary theory by Bakhtin: any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another. The notion of intertextuality replaces that of intersubjectivity, and poetic language is read as at least double.

No seu texto: “A morte do autor”, Barthes (1988) começa descaracterizando o tempo. Ele destaca que há um tempo de enunciação e um tempo de escrita. O tempo de enunciação é o agora e, por isso mesmo, não pode haver um depois ou antes. Por esse motivo, “o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura” (p. 69). Só o leitor é capaz de decifrar essas múltiplas vozes, pois dependerá do leitor a capacidade de perceber, no momento da enunciação, os “mil focos da cultura”. “O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura” (*sic*) (p. 70). A intertextualidade só é possível no processamento do texto, no ato de leitura, em que se pode perceber o intertexto.

Já Genette (1992, *apud* MARCUSCHI, 2008) afirma que o fenômeno da intertextualidade é apresentado com o nome de Transtextualidade, passando a uma taxonomia:

A intertextualidade, que supõe a presença de um texto em outro (por citação, alusão etc); A paratextualidade, que diz respeito ao entorno do texto propriamente dito, sua periferia (títulos, prefácios, ilustrações, encartes, etc.); A metatextualidade, que se refere à relação de comentário de um texto por outro; A arquitextualidade, bastante mais abstrata, que põe um texto em relação com as diversas classes às quais ele pertence (tal poema de Baudelaire se encontra em relação de arquitextualidade com a classe dos sonetos, com a das obras simbolistas, com a dos poemas, com a das obras líricas, etc.); A hipertextualidade, que recobre fenômenos como a paródia, o pastiche etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 130).

A intertextualidade, para Genette, extrapola os limites do texto e já aponta para um mecanismo de padrões dos gêneros textuais. Riffaterre (1984, *apud* ALLEN, 2000) trabalha com a imitação como elemento de intertextualidade. Os obstáculos miméticos são as bases para a leitura e, novamente, coloca o leitor como elemento central da determinação do material intertextual.

A intertextualidade, devido a sua importância, extrapola a Literatura e passou a ser estudada por diversos campos do saber. Marcuschi (2008) lembra que no campo da Análise do Discurso os pesquisadores Maingueneau (2001), Fiorin & Barros (1994), Brait (1997), Pêcheux (1969) e Authier-Reuz (1982) já realizaram suas análises. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) lembram que, no campo da linguística antropológica, Bauman (2004) foi estudioso e, no campo da sócio-semiologia, Verón (1980).

Diante dessa dimensão histórica do estudo do intertexto, passemos a perceber a diferença entre intertextualidade e a interdiscursividade.

1.2 A Intertextualidade e a Interdiscursividade

Como visto até o momento, percebe-se que a intertextualidade se consagrou em diversos campos do saber e em diferentes modos de observação do fenômeno. Na Linguística, e em função do trabalho aqui empreendido, cabe ainda limitarmos mais o objeto de estudo. Para isso, neste tópico, enfocamos a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade.

Apreciando a enunciação como elemento da Linguagem, delimitado por um Lugar, um Tempo e os Interlocutores, o enunciado, em si, é de caráter responsivo, ou dialógico (VOLOSHÍNOV, 2009), uma vez que pressupõe relações dialéticas entre textos e seus sentidos e relações dialógicas entre textos e seus sujeitos, demarcado numa cadeia histórica, cultural e social dos discursos (LEMOS, 2011).

Kraemer (2010) afirma, a partir das leituras feitas em Bakhtin, que o “texto é uma unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado” (p. 6). Revestido de interação, de relações dialógicas, esse mesmo texto “torna-se um enunciado: unidade real de comunicação, um todo de sentido, marcado pelo acabamento e admitindo réplica, uma postura axiológica” (p. 6-7). Extraindo-se esse contexto, o texto passa a ser uma entidade linguística. “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).

Nesse jogo, o professor Fiorin (2006) estabelece uma distinção entre relações discursivas ou enunciativas e textuais. Uma relação feita a partir do sentido, dialógica, marcada pela enunciação é considerada interdiscursiva. Já uma relação materializada no texto é uma relação chamada de intertextual.

Aquele (o discurso) é o patamar do percurso gerativo de sentido em que um enunciador assume as estruturas narrativas e, por meio de mecanismos de enunciação, actorializa-as, especializa-as, temporaliza-as e reveste-as de temas e/ou figuras (Greimas e Courtès, 1979: 160). O texto é unidade de manifestação. É o lugar em que os diferentes níveis (fundamental, narrativo e discursivo) do agenciamento do sentido se manifestam e se dão a ler (FIORIN, 2011, p. 30)

Nesse pensamento, o autor (2011) ainda esclarece que a intertextualidade “é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (p. 30). Já a interdiscursividade “é o processo em que se incorporam

percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (p. 32).

Essa diferença perpassa a questão da dialogia apontadas por Volochínov (2009). Cabe ainda ressaltar que uma relação intertextual não anula uma relação interdiscursiva, pois “a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro” (FIORIN, 2011, p. 35). Ao se utilizar do recurso intertextual, necessariamente, o interlocutor estará também se referindo ao discurso que o texto evocado se reporta. Essa diferença estabelecida ajudará na compreensão dos mecanismos da intertextualidade apontado pela Linguística Textual.

1.3 A Linguística Textual e a Intertextualidade

Qualquer estudo de texto requer uma orientação epistemológica para tratamento do objeto de estudo, nesse trabalho o Interacionismo Histórico-Social, a partir de Voloshínov (2009), é a base para a discussão. A proposição dessa perspectiva constitui-se quando se pensa a linguagem como instrumento necessário para a construção dos elementos simbólicos, uma vez que ela traz consigo os conceitos consolidados na cultura e na sociedade à qual pertence. A socialização apresenta-se como ações significativas e situadas social, cultural e historicamente, realizadas pelo homem, repletas de envoltos simbólicos que marcam a construção do psiquismo coletivo e individual.

Nessa perspectiva de atuação social e interacional do uso da linguagem, Koch (2011, p. 31) afirma que: “usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela (a linguagem) é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros”. O Interacionismo Histórico-Social apresenta o outro como configurador das relações simbólicas e, conseqüentemente, da linguagem, através do qual todo o aparato cognitivo, cultural, histórico, social e emocional é emoldurado.

Concordamos com Bronckart (1999) quando afirma que é:

A adesão a uma psicologia interacionista-social que nos leva a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações da linguagem humana e, por outro lado, é o nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações

de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social. (p. 14)

É nos gêneros textuais que a língua se materializa através de textos. Beaugrande (2005) afirma que o texto é um sistema real, em que se há escolhido algumas opções determinadas e em que se há utilizado na produção de uma enunciação concreta, uma vez que uma língua é um sistema virtual de opções disponíveis suscetíveis de serem utilizados. Essa operação de materialização no gênero textual e no texto se processa através da atualização da língua, quando a língua ocorre em vida, uma enunciação.

Esse enfoque procedimental da produção linguística é regulado, na construção do texto, através das noções textuais de eficácia, efetividade e adequação. Beaugrande (2005) afirma que,

desse ponto de vista procedimental, a eficácia contribui para aumentar a facilidade de processamento, posto que concentra os recursos cognitivos, como a atenção e o acesso à informação, no funcionamento controlado das operações. A efetividade favorece a profundidade de processamento, posto que intensifica o rendimento dos recursos cognitivos que atuam sobre os materiais linguísticos que não aparecem na representação superficial explícita do texto. A adequação é o fator que determina a homologação do texto processado na interação com as normas de textualidade, de maneira que permite calcular de uma maneira confiável como podem os interlocutores processar a informação com facilidade e profundidade.⁷(p. 73)

Essa abordagem apresenta outra problemática: o que deve ser pensado sobre texto? O próprio Beaugrande (1997, p. 10) apresenta o conceito compatível com essa determinação teórica: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas⁸”.

O texto, primeiramente, deve processar-se como evento comunicativo, um acontecimento de uso da língua, materializado numa determinada circunstância; é enunciação e não um produto de conjunção simples de signos da língua. É evento comunicativo para

⁷ Tradução nossa: “Desde el punto de vista procedimental, la **eficácia** contribuye a aumentar La *facilidad de procesamiento*, puesto que concentra los recursos cognitivos, como la atención y el acceso a la información, em el funcionamiento controlado de las operaciones. La **efectividad** favorece La *profundidad de procsamiento*, puesto que intensifica el rendimiento de los recursos cognitivos que actúan sobre los materiales lingüísticos que no aparecen en la representación superficial explícita del texto. La **adecuación** es la factor que determina la homologación del texto presentado en la interacción con las normas de textualidad, de manera que permite calcular de una manera fiable cómo pueden los interlocutores procesar la información con facilidad y em profundidad.” (grifo do autor)

⁸ Tradução nossa: “communicate event wherein linguistic, cognitive and social action converge”.

abarcam todos os elementos contextuais e cotextuais que influenciam no ato da interação social. São ações linguísticas, pois o elemento utilizado é a língua, numa atualização real, com todas as suas peculiaridades de acontecimento, passíveis de interpretatividade. É ação social, pois parte de realizações de interação, em que a situação comunicativa intencional determina posturas e modos de fazer o texto, satisfazendo as condições de adequação. É ação cognitiva, pois necessita de operações mentais elaboradas para a atualização do texto: “Isso comprova que um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI, 2008, p. 93).

Esse é o fundamento da constituição da textualidade, que é o resultado de um processo de textualização, evento final resultante das operações produzidas num processo de elementos em diversos níveis e sistemas de constituição (MARCUSCHI, 2008).

Beaugrande e Dressler (2005, p. 74) propõem que “o texto seja visto como um sistema, como uma série de elementos que funcionam conjuntamente⁹”, os quais em conjunto configuram uma tessitura, uma construção característica, chamada de textualidade. Os autores apresentam uma divisão didática dos critérios de textualidade que podem ser assim observados: dois critérios que se orientam no texto – coesão e coerência; dois que se alinham com os aspectos psicológicos dos interlocutores – intencionalidade e aceitabilidade; um que se prende ao aspecto computacional – informatividade; e dois de caráter sociodiscursivo – situacionalidade e intertextualidade. Esse último, o critério de textualidade a que nos deteremos para aprofundarmos nossa discussão.

Muitos teóricos já apresentaram seus conceitos para a intertextualidade. Em *Introdução à Linguística do Texto*, Beaugrande e Dressler (2005, p. 45) afirmam que “a intertextualidade se refere aos fatores que vão depender da utilização adequada de um texto e do conhecimento que se tenha de outros textos anteriores”¹⁰.

Na concepção de Koch (2003, p. 59):

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o pré-determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

⁹ Tradução nossa: “El texto sea visto como un sistema, como una serie de elementos que funcionan conjuntamente”.

¹⁰ Tradução livre: “La intertextualidad se refiere a los factores que hacen depender La utilización adecuada de un texto Del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores”.

A intertextualidade surge como elemento constitutivo do texto, uma vez que “os textos não surgem isoladamente, mas em relação com outros textos¹¹”, (BAZERMAN, 2007, p. 92). Em concordância, Kleiman & Moraes (2006, p. 61) afirmam também que a intertextualidade é uma propriedade constitutiva do texto e:

[...] refere-se às relações entre diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros . Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (o caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro.

Para Bazerman (2006, p. 103), o estudo da intertextualidade “não é apenas uma questão ligada a que outros textos você refere, e sim como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”. A intertextualidade é a maneira que as relações explícitas ou implícitas que um determinado texto estabelece com outros textos, quer sejam antecedentes, quer contemporâneos, quer futuros (em potencial).

Marcuschi (2008), ao tratar os mecanismos da textualidade como critérios, afirma que a intertextualidade,

mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação [...] (p. 132)

Esse processo de perceber a intertextualidade como um fenômeno inerente ao texto é um consenso e a Linguística Textual procura uma maneira de categorizar os modos de percepção do fenômeno.

Koch (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2011), em seus estudos na área da Linguística Textual, apresenta a intertextualidade como um critério necessário à produção/processamento dos textos. O seu modo de conceber esse critério e o modo de construção de um arcabouço teórico produtivo para as análises fez surgir uma compilação de propostas teóricas, que foram

¹¹ Bazerman (2005, 2006, 2007), apesar de pertencer a corrente teórica da Nova Retórica, apresenta um pensamento de intertextualidade que coaduna com os pressupostos da Linguística Textual abordados nesse trabalho.

organizadas em dois grandes grupos: o primeiro grande grupo denominado intertextualidade ampla, denominado de *Lato Sensu*, constitutivo de todo e qualquer discurso, que abarca a interdiscursividade (FIORIN, 2011).

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) afirmam que a intertextualidade *Lato Sensu* é focada na Linguística Antropológica, estabelecendo uma ligação com os gêneros, o processo de intertextualidade e o poder social. Nessa perspectiva, o fenômeno é interrelações que “podem ser estabelecidas entre um texto e outro(s) texto(s)” e que “ocorrem não apenas com enunciados isolados, mas com modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (*idem*, 2007, p. 85).

O segundo grande grupo da intertextualidade é denominado *Stricto Sensu*, atestado, necessariamente, pela presença de um intertexto, apresentado de quatro formas: a temática, a estilística, a explícita e a implícita (*idem*, 2007).

Para a presente explanação, detivemo-nos na análise da intertextualidade *Stricto Sensu*, por apresentar bases metodológicas na Linguística Textual, configurando bases mais marcadas da intertextualidade no texto e um estudo também marcado para o ensino desse critério na sala de aula.

1.3.1 A Intertextualidade *Stricto Sensu*

A intertextualidade *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 (domínio estendido de referência) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *Stricto Sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 17)

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) apresentam quatro categorias dessa intertextualidade: a temática, a estilística, a explícita e a implícita.

i. A intertextualidade temática

Como o próprio nome já diz, a intertextualidade temática refere-se ao tema apresentado. Quando um texto aborda determinado tema, apresenta uma referência intertextual com os outros textos que também abordam esse tema. Esse tipo de intertexto

é encontrado, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a mesma área do saber ou da mesma corrente de pensamento[...]; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia[...]; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece com as epopéias [...]; entre diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas; histórias em quadrinhos do mesmo autor; diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e o filme ou novela que o encenam; as várias encenações de uma mesma peça de teatro, as novas versões de um filme, e assim por diante (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 18-9).

ii. A intertextualidade estilística

A intertextualidade formada a partir de estilos parecidos é um mecanismo importante na construção de sentido textual. Muito utilizada quando se querem deixar claras e demarcadas as características próprias do estilo do texto ou da personalidade referida. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) afirmam que esse tipo de intertexto

ocorre, por exemplo, quando o produtor de texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor, ou segmento da sociedade. (p. 19)

As autoras, ainda, afirmam que a intertextualidade apenas na forma, não constitui uma intertextualidade própria, pois “toda forma emoldura, enforma determinado conteúdo, de determinada maneira” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, p. 19). A intertextualidade estilística também pode ser marcada pela variação linguística.

Para efeito deste trabalho, motivados por questões pedagógicas, uma vez que o olhar do estudante é direcionado para produção do conhecimento, decidimos dividir esse tipo de intertextualidade em dois: intertextualidade estilística das semelhanças, quando o estudante é

levado a comparar dois estilos de textos e perceber o que há em comum entre eles; e intertextualidade estilística das diferenças, quando o estudante é levado a perceber o que há de diferente entre textos que são apresentados para análise.

iii. A intertextualidade explícita

Esse tipo de intertextualidade caracteriza-se pela presença da enunciação alheia no texto, demarcado, explicitado pelo novo autor. Esse tipo de intertextualidade demonstra que a presença do outro na enunciação é importante na construção do sentido, por isso deve ser dito “quem disse o quê” para a construção intencional do próprio texto. Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 28) afirmam que esse intertexto será explícito

quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (“Como diz o povo...”, “segundo os antigos...”). É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções; em textos argumentativos, quando se emprega o recurso à autoridade; e, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo, ou mesmo para demonstrar atenção ou interesse na interação – neste último caso, funcionando de modo semelhante a um sinal de retroalimentação.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 91) afirmam que “o leitor deve considerar a importância e a função da escolha realizada pelo autor. (...) por que e para que o autor citou a fonte, tem-se a opção de não fazê-lo?” (sic) Esse jogo de escolhas e demonstrações propõe uma relação intencional que gera muitas discussões.

iv. Intertextualidade Implícita

A intertextualidade implícita caracteriza-se pelo apagamento do enunciador primeiro, pois há um apoderamento da enunciação alheia, constituindo-se na própria enunciação, sem maiores preocupações com a referência ao enunciador primeiro.

Tem-se a intertextualidade implícita 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. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 30)

Nesse tipo de intertextualidade espera-se que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do discurso alheio, pois, de maneira contrária, estaria prejudicado o sentido pretendido, numa escala de necessidade de ativação do texto-fonte.

As autoras identificam dois grandes grupos de intertextualidade implícita: a captação (que consiste em paráfrases, mais ou menos próximas, do texto-fonte, permanecendo a ideia original); e a subversão (nesse, incluem-se os enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/negação, entre outros, modificando o sentido original).

Apoiamo-nos na intertextualidade *Stricto Sensu* para as análises que se apresentarão. Antes, porém, precisamos aprofundar nossa investigação sobre os Livros Didáticos e compreender seu papel no processo de ensino/aprendizagem.

2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola é a responsável formal pela educação dos cidadãos no Brasil, como preconiza a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9496/96:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Kleiman (2007, p. 4) colabora com essa discussão quando afirma acreditar na escola como “agência de letramento por excelência de nossa sociedade”, onde devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Contudo, a escola ainda pontua práticas de letramento não eficazes, como demonstram os resultados das avaliações externas (IDEB, PISA, etc.), com pressupostos pedagógicos ineficazes ou defasados, como demonstraram as teorias na área da Psicologia da Aprendizagem, perante as novas demandas e descobertas teóricas e tecnológicas, que dificultam uma emancipação social do ser humano (FREIRE, 2010).

Um instrumento que tem possibilitado uma mudança na construção de uma educação melhor, na escola e, conseqüentemente, da sociedade é o livro didático distribuído, no Brasil, para todos os alunos que estudam em escolas públicas, numa busca pela melhoria do ensino, como veremos adiante, quando falarmos da historicidade do uso do livro didático na sala de aula. O livro didático apresenta-se com instrumento passível de estudo e análise, uma vez que está presente na sala de aula e é um elemento poderoso na aprendizagem dos estudantes. Mas, como compreender o que seja livro didático? E como diferenciá-lo dos outros livros que são publicados hodiernamente?

Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2008, p. 14 -15) apresenta uma classificação de livros escolares, apoiado na função exercida no processo ensino-aprendizagem: os manuais ou livros didáticos; os livros paradidáticos; os livros de referência; e as edições escolares dos clássicos. Assim pontuando:

- a) Os *manuals* ou *livros didáticos*, que dizer “utilitários da sala de aula” (p.16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).
- b) Os *livros paradidáticos* ou *paraescolares*, obras complementares “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” (p. 16) conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual, em casa, seja, como ocorre no Brasil, por meio de uma utilização orientada pelo professor. [...]
- c) Os *livros de referência*, como dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização.
- d) As *edições escolares de clássicos*, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, “as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) abundantemente anotadas ou comentadas para uso em sala de aula” (p. 16) (grifo do autor)

Para essa pesquisa, apoiamo-nos no conceito consagrado e apresentado por Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2008), livro didático é aquele com função educativa, um utilitário de sala de aula para auxiliar no ensino de determinada disciplina, demarcando o *corpus*.

O livro didático ou manual didático enquadra-se no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como um instrumento de interface importante na construção de um currículo a ser ensinado, determinando também conteúdos e procedimentos pedagógicos. Ele é um instrumento fundamental do professor e talvez o que mais influi no planejamento didático de suas atividades (KLEIMAN, 2004). Conhecer a história do livro didático pode elucidar a posição que o mesmo assumiu nas escolas.

Até início do século XX, o ensino da língua materna no Brasil foi caracterizado pelo uso de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais e por antologias, gramáticas e manuais de retórica e poética, de textos de autores consagrados da literatura portuguesa e brasileira, nas séries mais avançadas. (BUNZEN; ROJO, 2008).

Tais seletas e antologias, assim como as gramáticas, eram escritas por “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (SOARES, 2001, p. 214, *apud* BUNZEN; ROJO, 2008, p. 76).

O livro didático, como conhecemo-lo hoje, começou a ganhar força no contexto escolar a partir das décadas de 50 e 60, devido ao processo de democratização do ensino. Antes, basicamente se trabalhava com a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, professores do consagrado Colégio D. Pedro II. Essa democratização superlotou as salas de aula de alunos de diferentes níveis sociais e de diferentes domínios do conhecimento linguístico. Uma nova mão de obra, mais professores, foi necessária para responder essa demanda. Para isso, consequentemente foram necessárias mais faculdades para formar esses profissionais e responder a essa nova exigência social, a nosso ver tardia (GOULARTE, 2013).

Um novo perfil de professor também emerge desse cenário social. Um professor com condição sociocultural, econômica e profissional diferente, acarretando um desprestígio e a perda da autonomia na sala de aula (BUNZEN; ROJO, 2008). Muitos profissionais ainda estavam em formação e, os que trabalhavam, passaram a ter uma sobrecarga de trabalho. Os manuais didáticos utilizados naquele tempo também sofreram modificações para acompanhar e facilitar o trabalho desse “novo professor”. No final da década de 60 e início da década de 70, aparece o manual do professor, com as respostas aos exercícios incorporados ao novo “livro didático” (GOULARTE, 2013). Uma nova estrutura social configurou um desprestígio do trabalho docente e do seu papel no planejamento das aulas. O resultado da multiplicação de alunos

vai conduzindo a rebaixamento salarial e, consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002, p. 167)

As mudanças são ainda mais acentuadas com a publicação da Lei 5.692/71, na Ditadura Militar. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira modifica o currículo de Língua Portuguesa, acompanhando as mudanças midiáticas que se configuraram na nova sociedade (BUNZEN; ROJO, 2008). O desenvolvimento da indústria gráfica, como aponta Soares (2002, *apud* GOULARTE, 2013), diminuiu o tempo de uso dos livros didáticos na escola, passando a ser de seis (6) anos. A perda da autonomia do professor na construção de um currículo é fato nas escolas, principalmente quando o professor é afastado da escolha desses livros a serem utilizados por ele mesmo, centralizando nos órgãos governamentais a responsabilidade de “examinar, avaliar e autorizar” (GOULARTE, 2013, p. 247) a compra.

Tal situação continuou até a década de 90, consagrando uma equipe técnica de assessoria governamental, responsável pelo exame, avaliação e autorização de compra, que se preocupava mais com os problemas sociais e políticos que os educacionais (ensino/aprendizagem) propriamente ditos.

Goularte (2013, p. 247) faz uma retrospectiva dos órgãos de institucionalização do livro didático, ligados diretamente ao governo federal:

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938; a Comissão Nacional do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966; o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1971; a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME); a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), no início dos anos 80; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Este último sofreu reformulações, mas se mantém até hoje.

A forma social e política do avanço do livro didático e sua importância na educação brasileira levaram a um crescente interesse da universidade na investigação do *modus operandi* do governo sobre essa questão. Com isso, apareceram denúncias graves: a veiculação de preconceitos, a tendenciosidade ideológica, desatualizações, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas (BATISTA, 2003). Esse descrédito do livro didático levou o Ministério da Educação - MEC - a rever a forma de compra e passou a realizar uma avaliação pedagógica dos livros, através do PNLD.

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático hoje é o resultado de diversas modificações, propostas e ações para se estabelecer uma relação entre Estado, os atores sociais envolvidos na escola (professores, universidade, sociedade civil, comunidade escolar, leis, investimentos, etc.) e o livro didático brasileiro. Por esse mesmo motivo, para perceber o nível de detalhamento a que esse programa chegou, precisa-se construir um histórico que possibilite compreender a sua dimensão.

O Decreto-Lei nº 91.542/85 determinou as características principais do PNLD, a saber: o uso de livros reutilizáveis (menos para a 1ª série), escolha do livro por conjunto de

professores, a distribuição gratuita e a compra através de recursos do Governo Federal (BATISTA, 2003). Desde a promulgação do Decreto-Lei, a execução do programa ficou a cargo da Fundação de Assistência Estudantil (FAE), junto ao MEC, até sua extinção em 1997, quando assume a função o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Até 1993, a qualidade do Livro Didático ainda não era preocupação do Governo Federal, mesmo com denúncias realizadas quanto ao aspecto conceitual, editorial e metodológico. A partir desse ano, há o registro da primeira grande ação do MEC para uma investigação mais precisa dessa problemática. Através do Plano Decenal de Educação para Todos, o governo postula as diretrizes para “avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil” (BATISTA, 2003, p. 28 – 29).

Um documento, elaborado por especialistas, evidenciou as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros analisados, em 1994¹², e pontuou os requisitos mínimos para um manual de boa qualidade. A repercussão dessa avaliação só ocorreria em 1996, com a universalização do atendimento do PNLD e a extensão a todas as disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Fundamental, através da análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pela escola. Batista, Rojo e Zúñiga (2008) afirmam que foram avaliados, adquiridos e distribuídos, para 1ª a 4ª série (hoje, com a inclusão de mais um ano no ensino básico, representaria do 1º ao 5º ano), títulos de Alfabetização, Ciências, Estudos Sociais (em 2004, os livros de Estudos Sociais foram substituídos por obras de Geografia e História), Matemática e Português; de 5ª a 8ª série (hoje representa do 6º ao 9º ano), títulos de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. Esses livros chegam às escolas a partir de 1997.

Nessa primeira avaliação, os critérios foram de natureza conceitual (isenção de erros e de indução a erros) e de natureza política (isenção de preconceitos, discriminação, estereótipos e proselitismo, quer seja político, quer seja religioso). Só em 1999 inclui-se o critério de natureza metodológica, com situações de ensino-aprendizagem adequados, coerentes e com uso de diferentes procedimentos cognitivos. Já em 2001, a responsabilidade pela avaliação passa a ser desenvolvida diretamente pelas universidades públicas, com a

¹² Segundo Batista (2003, p. 29) essa Comissão de especialistas foi formada para responder ao Plano Decenal de Educação para Todos e tinha como missão: “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para avaliação das novas aquisições”. Esse documento foi publicado pela FAE em 1994.

supervisão da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF/MEC (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008).

As análises do livro didático de Português (LDP) se processam em dois grandes grupos de critérios: os *critérios comuns*, que buscam verificar a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente; e *critérios eliminatórios*, que observam se os livros não apresentam preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação e se os livros não contêm erros graves relativos ao conteúdo da área ou se poderiam induzir ao erro. A análise gerou quatro grandes categorias: os *excluídos*, os *não-recomendados*, os *recomendados com ressalvas*, e os *recomendados* (nas outras edições, houve a inclusão do critério *recomendado com distinção* e a retirada dos nomes dos livros *excluídos e não-recomendados*). A divulgação dos resultados se deu de duas formas: com debates na imprensa e com a publicação do *Guia de Livros Didáticos*. Assim, aparece na história do PNLD um instrumento avaliativo importante que irá pautar ainda mais os conteúdos e metodologias a serem utilizados em sala de aula pelos professores (BATISTA, 2003).

O *Guia de Livros Didáticos* passa a ser utilizado como um instrumento para escolha e aquisição do livro didático para as escolas públicas. Contudo,

a inclusão da avaliação gerou um conjunto de fortes conflitos – na esfera jornalística e na esfera jurídica – entre editores e autores, de um lado, e o MEC, de outro. Os dados referentes à exclusão e à não-recomendação de títulos, bem como sobre as relações de forte dependência do setor editorial em relação às compras públicas evidenciam o contexto desses conflitos (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 51).

A publicação dos *Guias de Livros Didáticos* segue um cronograma de atendimento às diretrizes do MEC, em que cada ano é avaliado um segmento da Educação Básica, seguindo o critério de atendimento identificado por meio do ano em que o livro é escolhido e passa a ser utilizado nas escolas. Batista, Rojo e Zúñiga (2008) apontam o PNLD 1997, 1998, 1999 (houve a inclusão também do ensino fundamental – anos finais), 2001, 2002, 2004, 2007. Os

outros PNLDs começaram a atender também o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, e a Educação do Campo, conforme apresentamos abaixo¹³:

- Guia PNLD 2015 – Ensino Médio
- Guia PNLD 2014 – Educação de Jovens e Adultos
- Guia PNLD 2014 – Anos Finais Ensino Fundamental
- Guia PNLD 2013 – Campo
- Guia PNLD 2013 – Anos Iniciais Ensino Fundamental
- Guia PNLD 2012 – Ensino Médio
- Guia PNLD 2011 – Educação de Jovens e Adultos
- Guia PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental
- Guia PNLD 2010 – Alfabetização de Jovens e Adultos
- Guia PNLD 2010 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Guia PNLD 2009 – Ensino Médio
- Guia PNLA 2008 – Educação de Jovens e Adultos
- Guia PNLD 2008 – Anos Finais do Ensino Fundamental
- Guia PNLD 2007 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nessa discussão, ampliaram-se os atores sociais envolvidos no processo de construção de uma política pública para o livro didático: diversos segmentos da sociedade civil, as editoras, os autores de livros didáticos, a própria comunidade escolar e a comunidade universitária, no processo de supervisão e discussão para um melhor atendimento à educação brasileira. É importante ainda frisar que uma nova geração de autores e novas editoras também começaram a colaborar com a escrita de livros didáticos, na perspectiva de novos modelos de apresentação desse recurso didático (BATISTA, 2003).

Em pesquisa realizada em 2003, Batista apresentou os principais problemas que enfrentava o PNLD: (i) o processo de transição de diferentes paradigmas educacionais mais atuais já evidenciava a necessidade de abertura para experimentações pedagógicas novas; (ii) a adequação do currículo apresentado no Livro Didático às necessidades locais, pois o Brasil é um país continental, e as novas modificações apresentadas pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou Parâmetros Curriculares Nacionais eram a base nova para uma reformulação urgente nos Livros Didáticos; (iii) necessitava-se de uma acentuada reorganização da pesquisa educacional sobre o Livro Didático; e (iv) uma tendência a

¹³ Lista disponível no site do Ministério da Educação, no endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389:guias-do-livro-didatico&catid=318:pnld&Itemid=1129, acessado em 29 de novembro de 2014.

observar o livro apenas como uma tecnologia de ensino, resultado de interesses econômicos e de um controle que exercia, e ainda exerce, sobre a ação docente e sobre o currículo.

Batista (2003) também apontou perspectivas para a discussão do PNLD enquanto política de governo: (i) dispor de um livro didático “diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos” (p. 49) de cada comunidade escolar, pois há uma forte tendência à cristalização dos livros; (ii) estabelecer uma reflexão “mais cuidadosa e sistemática sobre o papel que o Estado vem assumindo no campo editorial e na definição de uma política de livro e da leitura no Brasil” (p. 57), uma vez que qualquer dependência econômica cria relações de poder, em que um manda e outro obedece, podendo prejudicar a criatividade de experimentações e inovações metodológicas; (iii) rever o processo de operacionalização do PNLD, principalmente perante as dificuldades “decorrentes das relações entre o PNLD e o campo editorial, seu caráter centralizador e as dimensões de seu atendimento” (p. 59); e (iv) diminuir o descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes que requerem “políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino” (p. 53), que contemplem a formação e o fortalecimento profissional da ocupação docente – perspectiva que muito ultrapassa a competência do programa ora analisado.

O *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Anos finais do Ensino Fundamental* foi publicado no segundo semestre de 2013 e disponibilizado na Internet para os professores fazerem a escolha dos livros a serem utilizados no período de 2014 a 2017. Nesse *Guia*, os critérios ainda continuaram distribuídos em critérios comuns e específicos. Os critérios comuns se apresentaram em seis grupos: (i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (v) observância das características e das finalidades específicas do *Manual do Professor* e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; e (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2013).

Já os critérios específicos configuraram os grandes temas a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com os documentos oficiais norteadores da Educação Básica, a saber: a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais; e Parâmetros

Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Esses temas são assim apresentados: critérios relativos à natureza do material textual; critérios relativos ao trabalho com o texto, subdividido em Leitura e Produção de textos escritos; critérios relativos ao trabalho com a oralidade; e critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2013).

Para o Edital PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental, vinte e três (23) coleções foram apresentadas. Dessas, onze (11) foram reprovadas na avaliação e doze (12) coleções foram aprovadas para escolha e compra, das quais iremos trabalhar com duas (2) coleções, a saber:

Tabela 1 Compilação dos livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano do Guia de livros didáticos – PNLD 2014 – Ensino Fundamental – Anos Finais.

Título da Coleção	Autores	Editora
PORTUGUÊS: LINGUAGENS	Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	SARAIVA S A
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS	Tatiane Brugnerotto Rosemeire Alves	EDITORIA FTD SA

Para cada coleção, o *Guia* apresentou uma visão geral da obra, com um quadro esquemático, apontando os pontos fortes, os pontos fracos, o destaque, a programação do ensino e o Manual do professor. Seguiu-se uma pequena descrição da coleção, apresentando a forma de organização da obra. Posteriormente, foi apresentada a análise propriamente dita em forma de resenha. Por fim, seguia-se um breve apontamento sobre o uso da coleção na sala de aula.

Atualmente, novas pesquisas apontam o papel do livro didático na sala de aula (BUZEN, 2009), o “retorno do recalcado” (RANGEL, 2002), o estudo do livro didático, novamente é fonte de investigação e inquirição no processo de ensino/aprendizagem, rediscutindo o seu papel na construção da educação brasileira, mais precisamente na disciplina de Língua Portuguesa. Defendemos a importância do uso desse instrumento didático, por isso mesmo a pesquisa qualitativa desse material torna-se relevante e necessária.

O livro didático é um poderoso instrumento de letramento, configurando, muitas vezes, no único material escrito para estudo, dentre os disponíveis para a escola (RANGEL, 2002), como também nos afirma Bagno (2013, p. 7):

Os livros didáticos constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino público brasileiro, a principal (quando não única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação e reconhecidamente precária, insuficiente.

Por isso, cada vez mais as políticas públicas e estudiosos da área preocupam-se com a qualidade desse instrumento, criando documentos e arcabouço teórico para a construção de um Livro Didático de qualidade: disponível para a escola pública e que “contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental” (RANGEL, 2002, p. 19). Pereira (2012) assim se posiciona, colaborando com a ideia aqui defendida:

Seria impossível conceber um livro, didático ou não, que não produzisse conhecimento, no qual o simples ato de provocar conhecimento não estivesse presente. Nesse sentido cabe ressaltar a força do livro didático como instrumento pedagógico de produção de conhecimento escolar (p. 81).

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira (2009, p. 63), apoiando-se em Lajolo (1996), argumenta sobre a importância do livro didático, pois o mesmo determina conteúdos e condiciona estratégias de ensino, “marcando, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

A análise dos livros didáticos é importante, pois, “se o livro didático está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo de ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008, p. 238). Caiado (2011, p. 61) afirma que o livro didático, “na maior parte das vezes, ‘toma’ o lugar do professor no processo de transposição didática”, que trataremos a seguir.

O livro didático é um dos elementos que compõe o processo de ensino-aprendizagem. Como instrumento de validação, proposto por grandes teóricos, o livro didático constitui uma ferramenta e um direcionador de atitudes pedagógicas para os professores. Buzen (2009, p. 195) afirma que:

A carência de pesquisas do ponto de vista histórico sobre os usos dos textos didáticos no cotidiano escolar fazia com que predominasse, na discussão acadêmica e em algumas políticas (em especial o PNLD), o pressuposto de que o professor de português teria o livro didático como principal referencial norteador das ações didáticas.

Então, qual o papel do livro didático no processo de didatização? Qual a sua função e que posição ocupa no processo de Transposição Didática? Esse é o ponto da nossa próxima reflexão.

2.2 Teoria da Transposição Didática e o Livro Didático

Compreender mais o papel do livro didático no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa pode apresentar referências para a formação de professores e para a construção de livros didáticos mais eficazes. Nesse trabalho, o processo de ensino/aprendizagem é chamado de didatização e é caracterizado como transposição didática (doravante TD). Chevallard (1991) construiu um modelo teórico que explica esse processo complexo das relações escolares. Inicialmente, Chevallard (1991, p. 45) conceitua o que seja TD.

Um saber sábio que foi designado como saber a ensinar, sofre, a partir disso, um conjunto de transformações adaptativas que vão fazê-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática¹⁴.

Caiado (2011, p. 36) resume bem os três saberes da teoria:

- a) Por “Saber Sábio” entende-se o saber científico produzido pela academia [...].
- b) Por “Saber a Ensinar” entende-se toda esfera de poder que tem ascendência sobre o sistema didático, ou seja, todo o material prescritivo que tem ascendência sobre o sistema didático: currículos, programas, manuais didáticos que adentram a sala de aula [...].
- c) Por “Saber Ensinado” – saber efetivamente ensinado – entende-se toda e qualquer didatização do saber que ocorre na sala de aula; resultado do processo de transposição didática entre o saber sábio e o saber escolar.

Chevallard (1991) apresenta dois grandes grupos de transposição: a Transposição Didática Externa (TDE) e a Transposição Didática Interna (TDI).

¹⁴ Tradução nossa: “Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre, a partir de entonces, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de um objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica”.

Na teoria de Chevallard, a *noosfera* (uma instituição não visível e pertencente ao grupo da TDE) é a interação entre o sistema didático, os redatores do programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais – nos quais podemos incluir os responsáveis pela formação inicial e continuada – e os escritores de livros didáticos. Esses programas, currículos, livros didáticos produzidos por esses profissionais seriam os instrumentos reguladores, “no sentido de que eles vão normatizar o que deve ser ensinado na escola, o saber a ensinar, consolidando uma primeira etapa da transposição didática” (MENEZES, 2006, p. 76). O saber sábio sofre alguns processos para se transformar num saber a ensinar. Esses processos ou exigências são: a dessincretização do saber (o fato de um saber ser particularizado, dividido em saberes parciais); a despersonificação do saber (deslocamento do saber da pessoa, instituições e do contexto de produção); a programabilidade da aquisição do saber (a criação de uma programação sequencial e racional para que o saber seja apropriado); a publicidade do saber (definição dos saberes a serem ensinados e em que tempo); e o controle social das aprendizagens (o poder de controlar quando a aprendizagem se deu). Chevallard (2001) ainda esclarece que, quanto mais distantes do saberes populares, espontâneos, o saber em estudo estará mais próximos dos saberes sábios. Por isso, é importante manter uma *vigilância epistemológica*, para não tornar essa distância entre os saberes sábios e os saberes espontâneos muito grande, perdendo, assim, o valor de ser um saber a ensinar.

Outro grande grupo de transposição didática é a interna (TDI), aquela feita em sala de aula pelo professor. Esse não traduz o saber a ensinar em saber ensinado fielmente, ele transforma-o, ele reescreve-o, compondo um metatexto. O saber científico, após sofrer grande transformação na TDE, passa a ser um conhecimento intraescola, dentro da sala de aula, como um “saber científico completo”. Segundo Menezes (2006, p. 86):

Entretanto, embora o professor possa não ter consciência de que ‘muda a cara do saber’, e pense ser fiel ao texto do saber ou ao saber científico, ele faz escolhas, planeja, organiza uma forma de tradução do saber escolar, e isso é um processo intencional. Talvez aqui se institua mais uma dialética: a transposição didática interna como um fenômeno que traz elementos conscientes e inconscientes na sua realização.

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, Caiado (2011, p. 46) afirma que “os conteúdos a ensinar na escola [...] não se limitam a saberes científicos transpostos, tão somente, mas, também, [...] ‘práticas sociais de referência’¹⁵”.

Nesse prisma, “manuais escolares, como qualquer outro meio de ensino, elaboram saberes *a ensinar* “intermediários”, de acordo com as Instruções Oficiais¹⁶ e em função das prescrições do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores” (grifo do autor) (PETITJEAN, 2008, p. 88).

O livro didático enquadra-se no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como um instrumento de interface importante na construção de um saber a ser ensinado, determinando também conteúdos e procedimentos pedagógicos. O livro didático é um instrumento fundamental do professor e talvez o que mais influi no planejamento didático de suas atividades (KLEIMAN, 2004; RANGEL, 2012). Corroborando com esse pensamento, Bagno (2013) assim afirma:

Fornecer a esse público discente-docente livros de boa qualidade teórica e metodológica, sintonizados com os avanços das ciências da linguagem e da educação, representa, portanto, uma política de aprimoramento do ensino e, consequentemente, de construção da cidadania. (p. 7)

Assim concebemos o livro didático como um recurso que, por si só, não garante um saber científico e, muito menos, um saber ensinado efetivamente na sala de aula, embora possa figurar nos dois polos ditos. O livro didático, no momento de sua construção, já sofre influência, enquanto elemento da *noosfera*, das Instruções Oficiais, das vivências, experiências e escolhas do(s) autor(es) na sua constituição. O livro didático já é um processo de transposição didática até chegar ao professor e ao aluno - equivaleria às imposições da transposição didática externa.

Quando chega à sala de aula, o livro didático sofre, novamente, uma série de transformações, constituindo, na aula, um elemento heterogêneo, que condensa uma série de discursos anteriores. Na transposição didática interna, o livro didático sofrerá novamente as

¹⁵ Práticas sociais de referência são os tecnologias de ler e escrever, na verdade um processo de letramento, que não constitui um saber científico, mas um saber compartilhado socialmente, interacional, um saber “em fazer”.

¹⁶ Deve-se entender por Instruções Oficiais, todo e qualquer texto oficial que são, na França, “escritos por diversas vozes e resultam de interesses conflitantes e de posições divergentes sobre a disciplina. As reflexões e as propostas são elaboradas em diferentes instâncias (Gabinete do Ministro, Coordenadorias, Comissões etc.) e em função de agentes noosféricos heterogêneos (Inspetorias, universitários, professores de cursos preparatórios, membros de associações, professores do ramo etc.)” (PETITJEAN, 2008, p. 86). No Brasil, essas Instruções Oficiais seriam as Leis, os Pareceres, as Normativas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tantos outros semelhantes.

decisões do professor, que coordenará o diálogo entre o livro didático e o estudante, único que pode efetivamente aprender. É uma opção do professor querer que ele figure como um referencial ou não. Assim, também se posicionou Buzen (2009, p. 196):

Se o currículo do cotidiano é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, a construção desse projeto didático autoral da aula encontra-se nas mãos do professor (agente que escolhe, inclusive se vai utilizar ou não determinado material didático) e de seus alunos.

Consciente ou Inconsciente disso, o professor ainda é o “piloto da aeronave do saber”. A seguir explicitamos os aspectos metodológicos que nortearam a opção pelo *corpus*, e descrevemos como realizamos as análises desse *corpus*.

3. METODOLOGIA

Todo trabalho científico requer uma metodologia necessária à descoberta e verificação dos dados. Marconi e Lakatos (2010, p. 65) afirmam que:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas.

Esse processo de decisões e percursos metodológicos deve seguir uma sequência rigorosa, em que, pela abordagem já construa as bases de refutação das objeções, focando a pergunta de pesquisa. O método científico é uma estrutura intelectual voltada para conseguir resultados verificáveis e confiáveis.

Para esse trabalho, buscamos uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa para a apreensão dos recursos intertextuais utilizados para a construção das atividades propostas aos estudantes. A pesquisa quanti-qualitativa caracteriza-se pela possibilidade de averiguar através de estatísticas, com abordagem rigorosa, os dados e, a partir dos números, fazer-se inferências, análises e proposições que tentam “investigar o fenômeno em toda a sua complexidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Essa abordagem procura quantificar os dados para depois fazer uma leitura crítica sobre os números. Contudo, a revelação numérica é mais uma proposta de apresentação da realidade e, como tal, deve ser analisada criticamente, percebendo as determinações histórico-sociais dos números, como também a influência das decisões do pesquisador na construção dos quantitativos. Essa visão é uma possibilidade de percepção dos estudos qualitativos:

Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos pelo seu valor facial. Eles veem o processo social envolvido na coleção dos dados numéricos e os efeitos que a quantificação tem na maneira como as pessoas pensam e agem os assuntos importantes para o estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 195)

Assim, esta pesquisa também é de natureza qualitativa, pois avalia os dados através da interpretação, buscando entender a sistemática do fenômeno da intertextualidade como um conteúdo a ser ensinado na disciplina de língua portuguesa nos livros didáticos. Esse caráter interpretativo possibilita ultrapassar o estudo descritivo e conseguir significações mais

apuradas das atividades propostas aos estudantes para aprendizagem da intertextualidade nos livros didáticos, permitindo realizar conexões com a base teórica.

Na delimitação das características da pesquisa qualitativa, Günther (2006) afirma que esse tipo de pesquisa amplia a capacidade interpretativa, pois o sujeito-pesquisador participa desse modelo de análise, possibilitando uma ampliação na capacidade de observação dos fenômenos. Assim, podemos afirmar que a pesquisa implica em um ato social de construção do conhecimento.

A técnica a ser utilizada é a análise documental, uma vez que o *corpus* é formado por livros didáticos de língua portuguesa. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Os mesmos autores ainda afirmam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retirados evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (p. 39). Assim, percebemos o livro didático como uma representação de um registro histórico e social da compreensão da intertextualidade, observado a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

3.1 Delimitação do *Corpus*

Um dos primeiros patamares para a investigação é a configuração do *corpus*. Ele será constituído por dois livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNDL 2014, escolhidos entre as 12 (doze) coleções aprovadas e apresentadas no *Guia de Livros Didáticos*.

A escolha do 9º ano referenda-se por ser o último livro da coleção. Ano em que o estudante já estaria fazendo uso dos mecanismos básicos de Leitura e Produção Textual para o exercício da cidadania, como apontam-nos os PCNs do Ensino Fundamental: “Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: (...) * indentificando referências intertextuais presentes no texto” (1998, p. 33).

O processo de escolha se deu em três vertentes: uma vertente que chamamos *Continuidade*, a qual demonstra o projeto de livro didático que foi aprovado nos três últimos

PNLD (2008, 2011 e 2014) e que não apresenta mudanças significativas no projeto estrutural do livro. Nessa vertente só uma coleção se enquadra.

- PORTUGUÊS: LINGUAGENS (Editora Saraiva)
 - ✓ Thereza Anália Cochar Magalhães
 - ✓ William Roberto Cereja

Outras coleções apresentaram autores que se repetiram nos últimos três PNLDs: Português nos dias de hoje¹⁷ e Projeto Telaris – Português¹⁸. Contudo, mesmo permanecendo os mesmos autores, os livros didáticos apresentaram outro projeto estrutural. Essas obras, inclusive, sofreram mudanças de títulos, não marcando a ideia de continuidade.

Outra vertente de delimitação do *corpus* foi chamada por *Novidade*, livros que apresentam novas propostas de construção de livro didático e novos autores, marcando uma novidade¹⁹. Nessa vertente, três coleções foram selecionadas:

- SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM (Editora Moderna)
 - ✓ Laura de Figueiredo
 - ✓ Marisa Balthasar
 - ✓ Shirley Goulart
- VONTADE DE SABER PORTUGUÊS (Editora FTD)
 - ✓ Tatiane Brugnerotto
 - ✓ Rosemeire Alves
- UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA (Edições SM)
 - ✓ Rogério de Araújo Ramos
 - ✓ Márcia Takeuchi (organizadora do DVD)²⁰

¹⁷ No PNLD 2014, o livro Português nos dias de hoje, dos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, é publicado pela editora Leya. Já no PNLD 2011 – os mesmos autores acrescido de José Hamilton Manuxa Júnior, publicaram o livro Língua Portuguesa – Linguagem e Interação pela Editora Ática. No PNLD 2008, os dois autores publicaram Linguagem Nova pela editora Ática.

¹⁸ No PNLD 2014, o livro Projeto Telaris – Português, das autoras Vera Lúcia Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin e Ana Maria Triconi Borgatto foi publicado pela Editora Ática. Com a mesma editora, o livro Tudo é Linguagem, das mesmas autoras, foi publicado nos PNLDs 2011 e 2008.

¹⁹ Quando do estudo da fundamentação teórica, percebeu-se que os PNLDs possibilitaram uma mudança significativa nos livros didáticos, inclusive com a entrada de novas editoras e novos autores na construção de livros didáticos.

A terceira e última vertente de delimitação configura-se a partir do estudo da *Intertextualidade*, em que há uma atenção específica para esse critério de textualidade. Das quatro coleções, duas apresentam seções específicas de estudo da intertextualidade (Vontade de Saber Português – Interação entre textos; e Português: linguagens - Cruzando linguagens), configurando nosso *corpus* de análise.

Apresentamos, abaixo, como se construiu a análise.

3.2 Critérios de Análise

A análise dos resultados foi feita através da quantificação das ocorrências das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade através das atividades propostas aos estudantes, identificando-as e categorizando-as segundo o referencial teórico. Nesse ponto, podemos perceber que o objeto da pesquisa se constitui, mais precisamente, na abordagem da intertextualidade com propósito intencional e educativo, na Leitura e Produção Textual, na fala ou na escrita. Não há a preocupação em estudar a intertextualidade constitutiva do Livro Didático de Língua Portuguesa, uma vez que o intertexto é inerente à construção desse gênero. O objetivo do estudo é investigar como o critério da textualidade – intertextualidade – é abordado, a partir das atividades propostas aos estudantes, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente, as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade (nesse trabalho, iremos considerar oportunidade de aprendizagem da intertextualidade como sendo os exercícios propostos aos estudantes, ou melhor, os enunciados dos exercícios apresentados aos estudantes).

Primeiramente, é apresentada uma caracterização da obra (optamos por caracterizar a obra nos capítulos de análise, pois o perfil traçado ficaria mais próximo das análises realizadas que demandam, algumas vezes, retorno à caracterização do livro), seguido do modelo de organização do livro didático por seções.

Depois, é apresentado um quadro-síntese em que se verifica a ocorrência das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, já classificadas segundo o aporte teórico,

²⁰ A autora Márcia Takeuchi também aparece na lista de autores da coleção Para Viver Juntos, obra que já aparece no PNLD 2011 e foi novamente aprovado no PNLD 2014, não se revestindo de novidade. Contudo, na coleção Universos, a autora organizou unicamente o DVD e não o livro didático, revestindo-se de novidade.

denominado *Stricto Sensu*, discutido por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), a saber: a temática, a estilística (subdividida em duas: semelhanças e diferenças), a explícita e a implícita (subdividida em captação, subversão).

Logo após, apresentamos, também, um quadro-síntese em que demonstramos as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade, subdividida nas seções dos livros e nos eixos de ensino da Língua Portuguesa preconizados nos PCNs e subdividido a partir do *Guia de Livros Didáticos*, a saber: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Conhecimentos Linguísticos.

Após essa categorização, buscamos fazer uma análise das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade e construir as inferências, postulando nossas considerações sobre as oportunidades de aprendizagem. Optamos, também, por apresentar um item que analise especificamente as seções específicas para estudo do intertexto nos livros, a qual chamamos de Específica.

Analizados e discutidos os exemplos das oportunidades de aprendizagem da intertextualidade a partir das ocorrências listadas anteriormente, pudemos verificar, dessa forma, os procedimentos de abordagem da intertextualidade que oportunizaram aos estudantes a aprendizagem dos mecanismos intertextuais, através da teoria subjacente e dos documentos oficiais destacados no referencial teórico, o que segue no próximo capítulo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Vontade de Saber Português



Figura 1 Capa do livro Vontade de Saber Português – 9º ano – Editora FTD

O livro Vontade de Saber Português tem como autores Rosemeire Alves²¹ e Tatiane Brugnerotto²². É publicado pela editora FTD. A edição utilizada na análise é a 1ª, impressa em 2012. O livro didático é composto por 6 unidades, divididas por assunto, cada uma contendo 2 capítulos com textos adaptados à faixa etária dos estudantes, organizados por temas a serem trabalhados, a saber:

²¹ Rosemeire Aparecida Alves Tavares é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); especialista em Língua Portuguesa pela mesma universidade; e atua como professora de Português em escolas da rede particular de ensino

²² Tatiane Brugnerotto Conselvan é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); especialista em Literatura Brasileira e em Língua Portuguesa pela mesma universidade; e professora de Português em escolas da rede particular de ensino.

Tabela 2 Estrutura do Livro didático Vontade de Saber Português – FTD

Número da Unidade	Tema da Unidade	Número do Capítulo	Tema do Capítulo
1º	O mundo das artes	1	Do picadeiro às telas
		2	Universo de formas e cores
2º	O jornal que a gente lê	1	Aconteceu, virou notícia
		2	Deu no jornal
3º	“Ao infinito, e além!” ²³	1	O poder da ciência
		2	Uma odisséia na ficção
4º	Isso é coisa séria	1	Vale a pena refletir
		2	Assunto em pauta
5º	É de se aventurar	1	Um mar de aventuras
		2	Uma vida de aventuras
6º	Por um mundo melhor	1	Diga não à violência
		2	Do caos à esperança

Em todo o livro os assuntos são desenvolvidos em seções e subseções, obedecendo a uma hierarquia, a qual as autoras afirmam ser uma progressão do ensino-aprendizagem, de modo que a apresentação de um novo conteúdo pressupõe o conhecimento de outro já estudado. Abaixo apresentamos um resumo de cada seção e subseção do livro, com uma breve discussão a que se destina²⁴.

Tabela 3 Seções e subseções do livro Vontade de Saber Português

Seções	Descrição	Subseções	Descrição
Conversando sobre o assunto	Essa seção apresentada na página de abertura de cada unidade aborda textos de diversos gêneros textuais, acompanhados de questões que visam introduzir o tema a ser trabalhado. O objetivo das questões é resgatar o conhecimento prévio e promover a interação dos alunos	Não apresenta	

²³ Aspas utilizadas no próprio livro didático.

²⁴ As descrições apresentadas na tabela são baseadas no manual do professor do próprio livro didático.

	entre si e com o professor.	
Leitura	O objetivo principal dessa seção é promover as habilidades de leitura por meio de práticas que beneficiem a conexão com o que o aluno já sabe e expandem sua capacidade de interpretação e de conhecimento de mundo. Em cada capítulo aparecem dois grandes momentos de leitura: o primeiro (Leitura 1) inicia-se logo após a página de abertura; o segundo (Leitura 2) pode variar no decorrer do capítulo.	Não apresenta
Estudo do texto	Um dos objetivos principais dessa seção é levar o aluno a perceber o aspecto interativo dos textos lidos e a função social deles. As atividades propostas pretendem mostrar que ler um texto não significa simplesmente decodificar signos linguísticos e extrair informações, mas representa um processo de construção de sentidos.	Conversando sobre o texto
		Essa subseção apresenta questões que desenvolvem o trabalho com a oralidade e que objetivam promover a interação dos alunos em sala de aula. A presença dessa subseção é facultativa.
		Escrevendo sobre o texto
		Trata-se de uma subseção que apresenta questionamentos que visam à interpretação e à reflexão sobre as funções, estruturas e particularidades do texto trabalhado na seção Leitura.
		Discutindo ideias, construindo valores
		Essa subseção traz questões que permitem a socialização de opiniões com base nas reflexões suscitadas pela leitura dos textos, relacionando-as ao cotidiano do estudante. Essa subseção é facultativa.
		Explorando a linguagem
		Nessa subseção, pretende-se contextualizar e dar significado ao estudo da linguagem por meio da exploração dos aspectos estruturais, funcionais, estilísticos e

			linguísticos.
		Interação entre textos	Nessa subseção, são apresentadas atividades em que os alunos são levados a perceber as relações temáticas, estruturais, estilísticas, pragmáticas entre diferentes textos. Exploram-se os diferentes modos de diálogo entre os textos, como alusões, paráfrases, paródias, citações, que permitem reconhecer as múltiplas relações e iluminar seus significados.
Ampliando a linguagem	Essa seção apresenta atividades que exploram aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos, ampliando a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais e escritas. A ocorrência dessa seção é variada, podendo ocorrer mais de uma vez nas unidades.	Não apresenta	
Produção escrita	Nessa seção, as autoras procuram trabalhar a produção textual dos alunos, para isso, em cada capítulo, são apresentados propostas de produção de textos por meio de estímulos orientados pela análise e reflexão de um gênero textual.	Pensando na produção do texto	Nessa subseção, os alunos são levados a refletir sobre os principais elementos que caracterizam o gênero textual em estudo e a organizar suas ideias para a produção textual efetiva.
		Produzindo o texto	Após a orientação e o planejamento da escrita, nessa subseção, os alunos produzirão seus textos seguindo algumas instruções que sistematizam a produção, auxiliam a reelaboração do texto ou parte dele.

		Avaliando a produção	Depois, nessa subseção, são apresentadas as questões que propõem a avaliação do texto produzido, de modo que os alunos reflitam sobre o processo e o produto com base nos objetivos que foram propostos.
		Trabalhando em grupo	Esta subseção propõe atividades de socialização dos textos da produção escrita trabalhadas em grupo.
Produção oral	Nessa seção, são propostas de atividades didáticas com base em gêneros orais que possibilitam aos alunos vivenciarem experiências significativas de comunicação oral. A ocorrência dessa seção é facultativa.	Não apresenta	
A Língua em Estudo	Nessa seção, as autoras, propõem o trabalho com os conhecimentos linguísticos, que é desenvolvido de modo que leve os alunos a compreenderem que a língua não é um sistema imutável de conceitos e leis combinatórias, mas um processo dinâmico de interações, conforme afirmam.	Refletindo e conceituando	Essa subseção é introdutória. Para chegar ao conceito, o aluno é levado a verificar a aplicação do conteúdo em estudo, por meio da observação, reflexão, compreensão e sistematização.
		Praticando	Nessa subseção, propõem-se atividades diversificadas a respeito dos conteúdos gramaticais, que exploram os conceitos estudados e oferecem exercícios práticos de reconhecimento dos recursos que a língua oferece para a construção dos textos.

4.1.1 Intertextualidade na Obra

Diante de um processo complexo de organização dos capítulos, o trabalho desenvolvido com a intertextualidade é sintetizado conforme tabela abaixo. Da investigação feita, percebemos que houve oportunidades de estudo da intertextualidade através das diferentes categorias apresentadas por Koch, Bentes e Cavalcanti (2007), resumidas na tabela que segue.

Tabela 4 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas do livro *Vontade de Saber Português*

Categorias		Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)
Intertextualidade Temática		18	29%	29%
Intertextualidade Estilística	Das semelhanças	2	3%	16%
	Das diferenças	8	13%	
Intertextualidade Explícita		29	46%	46%
Intertextualidade Implícita	Captação	5	9%	9%
	Subversão	0	0%	
Total		62	100%	100%

A partir desse quadro, percebemos que as autoras oportunizaram mais o estudo da Intertextualidade explícita, reservando 46% das oportunidades de aprendizagem; inferimos que isso pode ter acontecido, principalmente, por o livro ser dividido em temas e as autoras reservarem 3 unidades para tratar de gêneros textuais que geralmente se requer esse tipo de intertextualidade, uma sobre notícia e duas sobre opinião.

Nos exemplos abaixo, podemos observar a utilização do Discurso Direto (doravante DD) nesses gêneros no LD analisado, os exemplos foram extraídos da seguinte forma: o exemplo 1 pertence à 1ª unidade, capítulo 1 da seção Estudo do texto, subseção Escrevendo sobre o texto, reservado ao eixo Leitura; já o exemplo 2 pertence também à 1ª unidade, capítulo 1, seção Produção Escrita, pertencente ao eixo Produção de Texto; por fim, o exemplo 3 pertence à 2ª unidade, capítulo 1, seção Estudo do texto, subseção Escrevendo sobre o texto, também reservado ao eixo Leitura.

Exemplo 1:

- 5** Na reportagem, foram reproduzidas falas de algumas pessoas. Por que em textos como esse é importante empregar esse recurso?
Porque a transcrição das falas comprova e reforça aquilo que o(a) autor(a) está comentando.

Figura 2 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 13

Exemplo 2²⁵:

- 4** Observe os textos A e B. Em qual deles há o predomínio do discurso direto?
No texto B.

Figura 3 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 28

Exemplo 3:

- 3** Na reportagem são destacados motivos para a comemoração do Dia da Língua Portuguesa. 3.a) Além de o português ser o idioma com o qual nos comunicamos e nos relacionamos, ele é o quinto idioma mais falado no mundo e o terceiro entre as línguas ocidentais.
 a) Quais desses motivos foram citados pela linguista Dad Squarisi?
 b) Quais são os argumentos apresentados pela escritora Lucília Garcez que justificam essa comemoração? *Ela destaca a unidade do idioma falado por todo o país, com exceção das línguas indígenas. Além disso, esclarece que essa unidade fortalece a identidade nacional e cita escritores e compositores.*
 c) Em sua opinião, o que implica o fato de a Língua Portuguesa ter recebido uma data para comemoração? *Resposta esperada: uma maior valorização do idioma português.*

Figura 4 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 53

Nesses três exemplos, podemos observar o trabalho relacionado à intertextualidade explícita, mais precisamente do DD. Cunha (2001), ao estudar o DD nos livros didáticos, afirma que “nas coleções de 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano), encontramos [...] (ii) estudo das marcas tipográficas do DD: dois pontos, travessão o emprego de aspas” (p. 105). No livro didático em estudo, já se percebe uma tendência em reconhecer o recurso argumentativo da citação direta, quando na figura 4 (exemplo 3), há perguntas relacionadas a pessoas citadas no texto e seu ponto de vista sobre o assunto abordado.

- a) *Quais desses motivos foram citados pela linguista Dad Squarisi?*
 b) *Quais são os argumentos apresentados pela escritora Lucília Garcez que justificam essa comemoração?*

²⁵ um trecho do livro Memórias Póstumas de Brás Cuba (texto A) e um trecho do roteiro cinematográfico da mesma cena do filme Memórias Póstumas de André Klotzel e José Roberto Torero (texto B)

Percebe-se que as autoras procuram levar o estudante a reconhecer a presença explícita do intertexto e o posicionamento dos autores perante o assunto: a data comemorativa da Língua Portuguesa – 5 de maio. No mesmo exemplo 3, na letra c), o aluno é levado também a mostrar sua opinião acerca do fato.

c) *Em sua opinião, o que implica o fato de a Língua Portuguesa ter recebido uma data para comemoração?*

Na figura 3, exemplo 2, as autoras comparam dois gêneros textuais diferentes: um trecho do livro *Memórias Póstumas de Brás Cuba* (texto A) e um trecho do roteiro cinematográfico da mesma cena do filme *Memórias Póstumas* de André Klotzel e José Roberto Torero (texto B). A pergunta relaciona o DD ao gênero textual, proporcionando a presença da característica própria desse gênero textual. Essa forma de abordagem leva o aluno a associar a forma ao fenômeno e ao contexto de uso.

4. *Observe os textos A e B. Em qual deles há o predomínio do discurso direto?*

No Exemplo 4, presente na 2ª unidade, capítulo 1, seção Produção Escrita, relacionado ao eixo Produção de Texto, temos um exemplar clássico de estudo dos sinais de pontuação no DD, como se observa na letra a).

Exemplo 4:

4 Nessa notícia, alguns trechos aparecem entre aspas.

a) O que esses trechos indicam?
Indicam a transcrição das falas de algumas pessoas envolvidas no fato noticiado.

b) Por que eles são importantes em uma notícia?
Porque a fala das pessoas foram reproduzidas. Além disso, dá credibilidade aos fatos noticiados.

Figura 5 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 63

Diferentemente, como constatado em Cunha (2001)²⁶, na letra b) a pergunta se relaciona ao uso do intertexto e sua função argumentativa. Essa mesma forma de abordar a

²⁶ Cunha (2001), ao estudar o uso do Discurso Reportado (DR) nos livros didáticos de português (LDP), chegou a seguinte conclusão: “A primeira constatação que fazemos é que o LDP trata sistematicamente o DR no nível visual e formal. De modo geral, esses exercícios são estéreis, pois não levam o aluno à interpretação das funções do DR num texto: tornar a narrativa mais vívida, argumentar, ironizar, etc.” (p. 107).

intertextualidade explícita é apresentada no exemplo 5, na figura 6, letra c). Esse exemplo apresenta-se na mesma 2ª unidade, contudo já no capítulo 2, ligado ao eixo Leitura, pois está na seção Estudo do texto, subseção Escrevendo sobre o texto.

Exemplo 5:

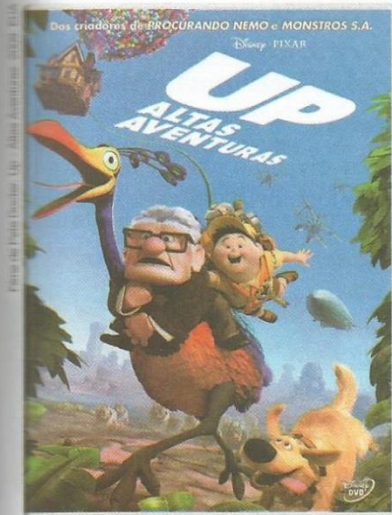
6	A reportagem ouviu o depoimento da coordenadora geral de alimentação e nutrição do Ministério da Saúde, Patrícia Constante Jaime. Ela aponta uma atitude necessária para resolver esse problema. a) Que atitude é essa? <i>Políticas públicas que visem à promoção da alimentação saudável no país.</i> b) O que tem sido feito nesse sentido e com qual objetivo? c) Com que intenção depoimentos como esses são colocados em uma reportagem? <i>Para dar credibilidade aos assuntos que estão sendo discutidos.</i>
-----------------	---

Figura 6 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 72

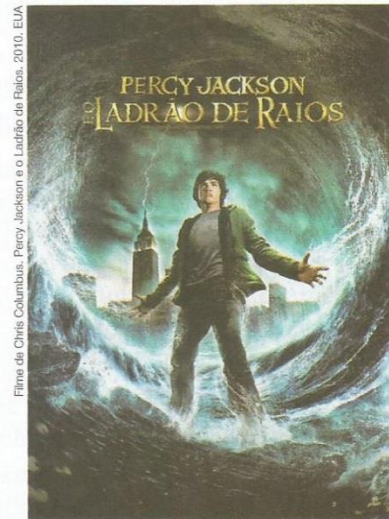
A intertextualidade temática obteve a segunda maior quantidade de oportunidades de aprendizagem (29%) nos exercícios propostos aos estudantes, o que se justifica pela estrutura do livro dividido em temas. No exemplar em estudo, as oportunidades de aprendizagem desse intertexto acontecem, geralmente, na seção específica, que será estudada no próximo item, e nas aberturas de unidade, como na figura abaixo, exemplo 6, presente na abertura da 5ª unidade, seção Conversando sobre o assunto do eixo Leitura.

Exemplo 6:

Observe a imagem a seguir.



A Capa do DVD do filme de animação *UP – Altas aventuras*, dirigido por Pete Docter, lançado em 2009. O filme conta a história de um idoso que, após entrar em apuros, decide viver uma grande e inesquecível aventura.



B Cartaz do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, dirigido por Chris Columbus, lançado em 2010.

Se possível, assista com os alunos a um dos filmes referidos nessa página.



C Homem praticando rapel.



D Homem esquiando na neve.

Conversando sobre o assunto

- As imagens acima se referem a situações ficcionais (**A** e **B**) e situações reais (**C** e **D**). O que há em comum entre elas? *Todas apresentam situações que envolvem aventuras.*
- Em sua opinião, que aventuras são sugeridas nessas imagens? *Pessoal.*
- Sempre que pensamos em aventuras, associamos a situações de novidade, de empolgação ou inusitadas. Por que você acha que isso ocorre?

Possível resposta: porque as situações que vivemos normalmente em nosso dia a dia fazem parte de uma rotina predeterminada. Por esse motivo, as aventuras não são associadas a atividades cotidianas, mas sim ao que foge do habitual.

183

Figura 7 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 183

No exemplo 6, na letra *a*), temos uma pergunta direcionada ao estudo da intertextualidade temática, no caso “aventura”, em que se comparam imagens fictícias e imagens reais, relacionando-as ao tema.

- a) As imagens acima se referem a situações ficcionais (A e B) e situações reais (C e D).
O que há em comum entre elas.

Em terceiro lugar, no quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade, aparece a intertextualidade estilística, perfazendo 16% do total de aparições, dividido esse total entre a intertextualidade estilística das semelhanças, com 3%, que procura perceber o que há de semelhante entre dois textos; e a intertextualidade estilística das diferenças, perfazendo 13% das aparições no livro.

Como intertextualidade estilística das semelhanças, podemos apresentar, como exemplo, duas oportunidades de aprendizagem, em que há a comparação entre dois classificados, percebendo as semelhanças entre os dois textos. Primeiramente veremos o Exemplo 7, proveniente da 2ª unidade, capítulo 2, seção Ampliando a Linguagem, do eixo Conhecimentos Linguísticos. Logo em seguida, o exemplo 8, da 2ª unidade, capítulo 2, seção Estudo do Texto, subseção Escrevendo sobre o texto, do eixo Leitura.

Exemplo 7:

Anúncio classificado
Leia os anúncios a seguir.

A

CORRETOR(A)

contrata-se profissional de vendas com CRECI. Ajuda de custo + benefícios, agendar entrevista.
3322-XXXX c/ Carmem.

B

APTO.

1 suíte + 2 demi suítes, 2º andar, mobiliado, 2 vgs de garagem. Prédio 100% pastilhado, com 2 elevadores, portaria 24 hs, salão de festas, sala de jogos e piscinas. 9967-XXXX

4. Pretendem anunciar um produto ou serviço, apresentando dados do que é anunciado. Além disso, informam um meio de contato como telefone, fax ou e-mail. Às vezes, informa-se também o preço e o horário disponível para contato.

Gazeta do Povo, Curitiba, 14 maio 2010. Classificados.

1 Qual é a finalidade desses anúncios?
O texto A anuncia uma vaga de emprego e o B, a venda ou locação de um apartamento.

2 Ambos pretendem atingir o mesmo público-alvo? Não, porque o A destina-se a pessoas que estão em busca de emprego e o B, ao público que deseja comprar ou alugar um imóvel.

3 Qual das afirmativas indica as características comuns aos dois anúncios apresentados? Copie-a. São textos pequenos, com linguagem objetiva e abreviada.

A São textos pequenos, com linguagem objetiva e abreviada.

B São textos curtos, com linguagem subjetiva e oferecem um serviço.

4 Que efeito os anúncios classificados pretendem produzir no público-alvo?

5 Por que esses anúncios são de curta extensão e possuem uma linguagem objetiva?
Para atrair os leitores, com uma leitura fácil e rápida, de modo a economizar espaço na página de jornal.

6 Observe a organização da estrutura dos classificados.

a) Em relação ao título do anúncio, o que você pode observar? Resposta esperada: que o título é curto e apresenta o produto ou o serviço que se pretende anunciar.

b) Que informações são apresentadas no corpo do texto? Informações necessárias para persuadir o leitor, com dados completos acerca do produto ou da vaga de emprego que se busca.

c) No final do texto, é indicado um telefone para contato. Para que ele serve? Ele é fundamental para que a comunicação entre os interessados se efetive.

Figura 8 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 83

A questão 3 já apresenta a comparação dos dois textos para perceber estilos semelhantes.

- 3) Qual das afirmativas indica as características comuns aos dois anúncios apresentados? Copie-a.
- a) São textos pequenos, com linguagem objetiva e abreviada.
- b) São textos curtos, com linguagem subjetiva e oferecem um serviço.

Também, na questão 6, há uma preocupação com a superestrutura do gênero, permitindo ao estudante se habituar com o gênero classificados.

6. Observe a organização da estrutura dos classificados.
- a) Em relação ao título do anúncio, o que você pode observar?
- b) Que informações são apresentadas no corpo do texto?
- c) No final do texto, é indicado um telefone para contato. Para que ele serve?

No exemplo 8, há intertextualidade estilística das diferenças, buscando levar o estudante a perceber as características superestruturais dos gêneros textuais em estudo.

Exemplo 8:

- 3** Observe que tanto a reportagem quanto o artigo de opinião foram publicados no mesmo dia e tratam sobre o mesmo assunto.
- a) No entanto, em relação à forma, como eles se posicionam sobre o tema? Qual é a diferença entre eles? *A reportagem apresenta várias informações sobre o assunto; no artigo, o autor expõe seu ponto de vista sobre o assunto.*
- b) Qual deles pressupõe uma pesquisa mais ampla sobre o assunto? *A reportagem.*
- c) Em que consiste essa pesquisa? *Consiste no levantamento de dados estatísticos e na transcrição das falas de algumas autoridades sobre o assunto.*

Figura 9 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 72

As comparações entre gêneros textuais remetem a uma preocupação ainda inicial dos estilos. É necessário o trabalho com a intertextualidade estilística voltada para o conteúdo.

Percebendo a repetição, a imitação, a ironia, as variações linguísticas, os jargões profissionais, ou melhor, “o estilo de um determinado gênero, autor, ou segmento da sociedade” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 19).

Por fim, no quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade, aparece a intertextualidade implícita, com um percentual total de 9% de aparição. Dentre essas aparições, todas elas relacionam-se à intertextualidade implícita de captação, na qual se tenta agregar o texto alheio ao novo para expressar melhor a ideia, dar mais força à argumentação, etc. Na figura abaixo (exemplo 9, extraído da 4ª unidade, capítulo 2, seção Estudo do texto, subseção Explorando a linguagem, do eixo Leitura), temos um exemplo do trabalho com a intertextualidade implícita.

Exemplo 9:

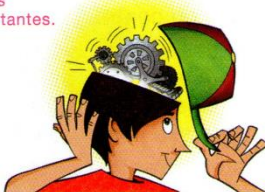
Explorando a linguagem

1.c) Pessoal. Possível resposta: Enquanto os demais buscam adquirir informação, o desafio que se apresenta à Geração Z é de outra natureza. Ela precisa aprender a selecionar e separar as informações importantes das que não são importantes.

Anote no caderno

1 Observe o trecho a seguir.

Enquanto os demais buscam adquirir informação, o desafio que se apresenta à Geração Z é de outra natureza. Ela precisa aprender a selecionar e separar o joio do trigo.



a) No trecho, o autor cita um ditado popular ao se referir aos jovens da Geração Z. Que ditado é esse? Explique o significado que o autor deu à expressão no texto. *Separar o joio do trigo. Os jovens devem saber separar as informações importantes das que não são importantes.*

b) Que efeito o uso desse ditado sugere? *O autor torna a linguagem do texto mais acessível aos leitores.*

c) Reescreva a frase substituindo o ditado popular pelo significado que você atribuiu a ele.

d) Em sua opinião, qual dessas frases tem mais força expressiva? Por quê?
Resposta esperada: a primeira frase, com o emprego da expressão separar o joio do trigo. Por que é uma linguagem figurada.

2 Pode-se observar ao longo do texto o uso de palavras grafadas em itálico.

a) Quais são essas palavras? Qual é a origem delas?
Slackers, chats, chips, joysticks. Inglês.

b) Por que a expressão **zapear**, que tem origem do inglês zap (mudar canal de televisão rapidamente), não está grafada em itálico? *Porque ela já está incorporada à Língua Portuguesa e, por isso, apresenta-se conjugada como um verbo.*

3 Levando em conta o público-alvo dessa reportagem e o veículo de publicação, o registro empregado está adequado a esse contexto? Justifique. *Sim, pois se trata de uma reportagem publicada em uma revista de circulação nacional, dessa forma o registro empregado é o formal.*

4 Se a reportagem fosse dirigida especificamente à geração Z, a linguagem mudaria? Em caso positivo, que modificações deveriam ser feitas? *Sim. Pessoal.*

175

Figura 10 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 175

Nesse exemplo, as autoras propõem o trabalho com a intertextualidade implícita. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 30): “Tem-se intertextualidade implícita

quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte”.

Na primeira questão, letra *a*), propõe-se perceber o ditado popular e seu significado no trecho do texto em estudo.

Ditado popular: Separar o joio do trigo

- a) No trecho, o autor cita um ditado popular ao se referir aos jovens da Geração Z. Que ditado é esse? Explique o significado que o autor deu à expressão no texto.*

Para as teóricas Koch, Bentes e Cavalcante (2007), o ditado popular, como apresentado no exemplo, representa uma intertextualidade implícita. Afirmam ainda que os *détournement*, denominados por Grésillon e Maingueneau (1984, *apud* KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 45), subsumem boa parte dos casos desse tipo de intertextualidade. “O *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos (*idem*, p. 114)”. Observamos que o exemplo constitui um processo de captação, pois o intertexto auxilia na construção argumentativa, com um valor de agregar ideias. Esse recurso de captação é explorado de maneira insuficiente na questão da letra *b*), a qual questiona o estudante sobre o efeito que o uso sugere.

- b) Que efeito o uso desse ditado sugere?*

Na atividade proposta no exercício *c*), o autor pede que se faça uma reescrita do intertexto, mantendo-se o mesmo significado, para, na questão levantada na letra *d*), questionar sobre a “força expressiva” do intertexto no discurso. Esse tipo de questão encaminha o estudante a refletir sobre a importância do intertexto e sua força argumentativa no discurso. Observe-se:

- c) Reescreva a frase substituindo o ditado popular pelo significado que você atribui a ele.*
d) Em sua opinião, qual dessas frases tem mais força expressiva? Por quê?

Inferimos que essa intertextualidade implícita é mais difícil de ser produzida e percebida, pois requer um conhecimento cultural mais diversificado, recorrendo ao universo cognitivo do leitor para sua percepção. Por isso mesmo, há uma dificuldade em abordar esse

tipo de intertextualidade, pois não se garante, por parte do estudante, um conhecimento mínimo ou adequado para percepção do intertexto. Contudo, é exatamente nesse tipo de construção textual que se encobrem os mecanismos inferenciais de um leitor/escritor mais maduro. Se a escola é o espaço institucionalizado para a apreensão desses conhecimentos, cabe a ela desenvolver essa habilidade, uma vez que esse tipo de intertexto é marcado na manifestação concreta do texto.

Apresentamos a seguir a tabela que mostra as oportunidades de aprendizagem do intertexto a partir das seções/subseções do livro, paralelamente aos eixos de ensino da língua portuguesa.

Tabela 5 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nas seções/subseções do livro
Vontade de Saber Português

Eixos do Ensino de Língua Portuguesa²⁷	Seções	Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)
Leitura	Conversando sobre o assunto	4	6%	77%
	Estudo do texto	6	9%	
	Escrevendo sobre o texto	11	18%	
	Discutindo ideias, construindo valores	2	3%	
	Explorando a linguagem	9	14%	
	Interação entre os textos	11	19%	
	Praticando	5	8%	
Produção de textos	Produção Escrita	9	14%	14%
Oralidade	-	0	0%	0%
Conhecimentos Linguísticos	Ampliando a linguagem	5	9%	9%
	Total	62	100%	100%

Já na análise a partir dos eixos de ensino da língua portuguesa nas seções/subseções do livro, percebemos que as seções voltadas para a leitura perfazem 77% do total de aparições (nas seções: Escrevendo sobre o texto; Estudo do texto; Discutindo ideias, construindo

²⁷ Os eixos do ensino da língua portuguesa são apresentados no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, já estabelecendo as seções e subseções para cada eixo (BRASIL, 2013).

valores; Explorando a linguagem; Interação entre os textos; Conversando sobre o assunto; e Praticando). As seções voltadas para o estudo da produção escrita (Produção Escrita) perfazem 14% das aparições. O trabalho proposto com a produção oral não apresentou oportunidades de uso do intertexto. Já no eixo dos Conhecimentos Linguísticos (Ampliando a Linguagem) oportunizou 9% das aparições. Esse dado quantitativo torna-se relevante, porque revela o destaque ao eixo da Leitura. Parece evidenciar que o intertexto, nesse livro didático, é basicamente para ser lido/percebido, mas não um instrumento de produção textual escrito e, muito menos, oral. Esse eixo é o que tem merecido maior atenção nos livros didáticos e tem apreciações importantes de vários estudiosos (MARCUSCHI, 2002; ROJO, 2008; KLEIMAN, 2007). Parece-nos que as habilidades de Leitura foram alvo de muitos “ataques”, quer da universidade, quer das próprias escolas. Some-se a isso o fato que as avaliações externas (IDEB, PISA, etc.) foquem essa habilidade quando da aplicação dos testes reiterados. Compreender a leitura como um mecanismo indissociável de mais uma prática discursiva, dialógica é uma discussão que já está a merecer atenção das pesquisas.

Objetivando ilustrar esse estudo, apresentamos uma seção do LD analisado voltada para o trabalho com os conhecimentos linguísticos: *Ampliando a linguagem*. Nessa seção, da 3ª unidade – capítulo 2, as autoras abordam os tipos de discurso.

Exemplo 10:

Ampliando a linguagem

Tipos de discurso

1 Leia os trechos a seguir, extraídos do conto “O Homem Bicentenário”.

A Andrew Martin **disse** “obrigado” e ocupou a cadeira que lhe foi indicada.

B Em voz baixa, no imperturbável tom de respeito que os robôs sempre usavam com as criaturas humanas, o médico **respondeu**:

— Creio que não estou entendendo. A que operação o senhor se refere e quem seria submetido a ela?

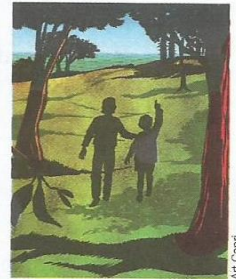
- Nesses trechos, a fala dos personagens é apresentada de forma direta ou por intermédio da voz do narrador? *É apresentada de forma direta.*
- Em ambos os trechos são apresentadas as falas de personagens. Que recurso gráfico foi utilizado para indicar essas falas?
No trecho A, foram empregadas as aspas; no trecho B, o travessão.
- Os verbos em destaque nos trechos foram empregados com que objetivo? Que nome eles recebem? *Foram empregados para introduzir a fala dos personagens. Esses verbos são chamados de verbos de elocução.*
- Que efeito esse tipo de discurso dá aos diálogos nos textos? *Por meio do discurso direto, os diálogos são bem demarcados no texto, trazendo uma impressão de narração fiel das falas dos personagens.*

Quando a fala do personagem é apresentada de forma direta, sem o intermédio do narrador, sendo introduzida por um verbo de elocução, ocorre o **discurso direto**.

2 Agora leia um trecho de um conto de José J. Veiga, que narra as aventuras vividas na ilha dos gatos pingados.

A ilha não tinha nome, era tratada só de ilha. Tenisão disse que carecia de dar um nome, mas não achamos nenhum que prestasse. Eu disse um, Tenisão disse que era bo-bo; [...]. Um dia pegamos a falar de bicho, eu disse que pra meu gosto o bichinho mais perfeito que tem é o preá, até dá vontade de criar em quintal, aquele corpinho peludo chamuscado, os olhinhos balançando de nervoso, o bigodinho tremente quando vê gente. Eu só não pelejava pra pegar um porque tinha medo que ele morresse de susto. Tenisão disse que o bichinho mais bonito do mundo inteiro, até nacional, e o mais custoso de achar, era o gato pingado; tinha uns até pingados de ouro, e esses então nem se fala.

José J. Veiga. A ilha dos gatos pingados. In: Graciliano Ramos e outros. *Para gostar de ler: contos*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991, v. 8. (Para gostar de ler).



- As falas dos personagens foram apresentadas de forma direta ou indireta? Explique.
De forma indireta, pois foram apresentadas por meio da voz do narrador.
- Identifique e transcreva as expressões que indicam o tipo de discurso utilizado.
Disse que, disse.
- Para indicar cada uma das falas dos personagens foram empregados alguns verbos. Explique o sentido que eles expressam.
O verbo dizer, que expressa a introdução das falas dos personagens.
- Que efeito essa forma de apresentação das falas dos personagens dá aos diálogos nos textos?
O discurso indireto dá a ideia de diálogos reproduzidos por intermédio do narrador, o qual não utiliza as mesmas palavras da fala original literalmente, mas traduz, de acordo com sua ótica, o sentido do discurso geral de cada personagem.

As falas dos personagens apresentadas de forma indireta, por meio da voz do narrador, caracterizam o **discurso indireto**. Nesse discurso, normalmente, aparecem os **verbos de elocução** (que indicam a fala dos personagens) seguidos da conjunção **que**.



3

Além do discurso direto e indireto, há outro discurso que mistura esses dois. Para compreendê-lo melhor, leia o trecho a seguir do romance *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos. Nessa obra é retratada a luta pela sobrevivência de uma família de retirantes nordestinos, vítimas da seca. Neste trecho, são apresentados os pensamentos da personagem Baleia, que é a cachorra da família.

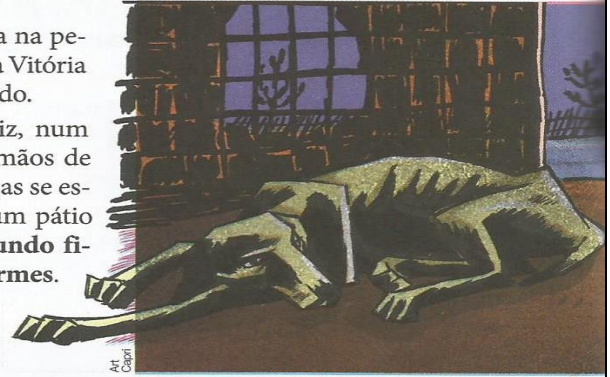
[...]

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. **O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.**

[...]

Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. 84. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002. p. 91.



- O trecho em destaque expressa o que o personagem está dizendo? Explique. *Sim. Por meio da fala do narrador, que reproduz a fala do personagem, pode-se perceber o que Baleia está pensando.*
- O discurso empregado nesse trecho mescla características do discurso direto e do indireto. Explique, com suas palavras, as características ligadas ao discurso direto e ao indireto que podem ser verificadas no trecho destacado.
- Que efeito o uso desse discurso confere aos diálogos no texto?
Ele evidencia, de modo íntimo, os pensamentos e emoções dos personagens.

Os discursos marcados pela fusão da voz do narrador com a voz do personagem, em que não são empregados sinais de pontuação (dois-pontos, travessão, aspas), nem a palavra **que**, nem verbos de elocução são chamados de **discurso indireto livre**. Esse discurso é utilizado para expressar a fala interior dos personagens (pensamentos, emoções, sentimentos, reflexões). Nele, são conservadas as interrogações, as exclamações e as frases que os personagens teriam dito e na forma como eles teriam dito.

Praticando

Anote no
caderno

- Leia os trechos a seguir e escreva qual tipo de discurso está presente em cada um deles. Justifique a classificação.

A

[...]

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a “seu” José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só massagem. Que devia fazer? Tomar um táxi?

[...]

Clarice Lispector. *O primeiro beijo e outros contos*.
São Paulo: Ática, 1993.



Discurso indireto livre. Há uma fusão da voz do narrador com a do personagem, de modo que se tornam sutis os limites entre as suas vozes.

B

[...]

— Alô.

— Alô, meu amor?

— Oi, você está melhor?

— Meu amor, eu liguei pra dizer que eu te amo.

— Ah, que bom...

— Eu te amo muito. Muito obrigado por tudo que você faz por mim.

— Obrigado a você.

— Eu?

— É.

— O que eu faço pra merecer sua gratidão?

— Ah...

— Eu não faço nada.

— Faz sim.

— O quê?

— Você me diverte.

[...]



Art Capri

Fernanda Young. *Carta para alguém bem perto*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Discurso direto. O diálogo é representado diretamente, sem intermédio do narrador; além disso, são apresentados os recursos gráficos indicando a fala dos personagens (travessão).

C

[...]

Empregava na casa todo o seu ordenado — sete xelins — e Harry enviava sempre o que podia, mas era difícil arrancar alguma coisa do pai. Dizia que ela desperdiçava, que não tinha cabeça, que não daria seu dinheiro, duramente ganho, para ser jogado fora, e coisas ainda piores [...]. Acabava por entregar-lhe o dinheiro, perguntando-lhe se ia ou não comprar mantimentos para o almoço de domingo.

[...]

James Joyce. *Dublinenses*. Trad. Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro/São Paulo: O Globo/Folha de S.Paulo, 2003.

Discurso indireto. As falas dos personagens são apresentadas por meio da voz do narrador, o que se percebe pelos verbos de elocução e as conjunções **que**.

Monólogo interior ou fluxo de consciência

No final do século XIX e início do século XX, as manifestações culturais sofreram grande influência da ciência, sobretudo da área da psicologia. A literatura, entre outras influências dos estudos da psicologia, apropriou-se do fluxo de consciência, transformando-o em técnica literária, chamada de **monólogo interior**.

Nessa técnica o narrador em 1ª pessoa expõe o pensamento sem se preocupar com a ordem dos fatos, podendo ser exposta de maneira ilógica e desorganizada, sem necessariamente obedecer à norma gramatical, apresentando uma espécie de confidência ao leitor.

Os principais autores que utilizaram essa técnica foram: James Joyce, Marcel Proust, Virgínia Woolf, Clarice Lispector, entre outros.

No exemplo 10, as autoras apresentaram os conceitos de discurso reportado, apresentando três formas dele: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto-livre. Mais que formas de escrita, o uso do discurso do outro acarreta responsabilidades e intenções enunciativas. Apreender essa dimensão do discurso reportado faz parte do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Voloshínov (2009) afirma que “o discurso citado é o *discurso no discurso*, é a *enunciação na enunciação*, mas é ao mesmo tempo, *um discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*” (grifo do autor) (p. 147). É necessário entender que o uso textual requer apreensões sobre discursividade, dialogização. Essa é a defesa de Cunha (2001), ao afirmar que ao trabalho com o discurso reportado nos livros didáticos de língua portuguesa “falta uma dimensão essencial, que permitiria uma visão e uma explicação dos usos do DR: a da enunciação” (p. 110). Apesar das perguntas realizadas nas questões 1, 2 e 3, o LD não apresenta um trabalho ainda consistente, preocupado com a enunciação do texto nessa seção.

1. d) *Que efeito esse tipo de discurso dá aos diálogos nos textos?*
2. d) *Que efeito essa forma de apresentação das falas dos personagens dá aos diálogos nos textos?*
3. c) *Que efeito o uso desse discurso confere aos diálogos no texto?*

A própria explicação que segue o exercício ainda não apresenta uma preocupação em mostrar e demonstrar essa análise enunciativa do discurso alheio, só se preocupando com a forma linguística. Na subseção “Praticando”, na qual se apresentam exercícios de fixação da aprendizagem, repete a mesma forma, com respostas ao professor que também o induzem ao trato, apenas, linguístico do recurso intertextual. A enunciação é esquecida na construção do conceito do discurso direto, indireto e indireto-livre.

4.1.2 Exemplos de Oportunidades de Aprendizagem da Intertextualidade na seção Específica

A obra em estudo traz uma seção voltada para o estudo da intertextualidade. Essa seção não é obrigatória para todas as unidades, ficando a cargo das autoras decidirem quando deve aparecer na obra, a partir da intenção deles de colocar em evidência algum estudo da

intertextualidade. No livro, essa seção aparece quatro vezes, nas unidades 2, 3, 4 e 6, sempre após o estudo de algum texto. Isso já demarca que a seção é voltada para o desenvolvimento, exclusivamente, da habilidade de Leitura, como comprovam as aparições das oportunidades de aprendizagens do intertexto, vistas na tabela 5. No exemplo 11, que segue, apresenta-se a seção Interação entre os textos, da 3ª unidade, capítulo 2.

Exemplo 11:

Interação entre os textos

O trecho do conto *O Homem Bicentenário* narra parte da trajetória do robô Andrew Martin e sua busca para ser considerado humano. Agora, leia uma resenha do filme *2001 — Uma Odisseia no Espaço*, do diretor Stanley Kubrick, o qual narra de forma moderna toda a evolução do ser humano, desde a invenção da primeira ferramenta pelo homem primitivo até as mais altas conquistas espaciais e tecnológicas, sendo considerado o primeiro filme a abordar a questão da inteligência artificial.

2001 — Uma Odisseia no Espaço (2001: A Space Odyssey, 68, ING). Direção: Stanley Kubrick. Com: Keir Dullea, Gary Lockwood, William Sylvester, Daniel Richter, Leonard Rossiter, Robert Beatty. Durante expedição a Júpiter, o fantástico computador HAL 9000 tenta assumir o controle da nave e vai eliminando aos poucos a tripulação; o objetivo da viagem era investigar um misterioso monólito negro que parecia emitir sinais de outra civilização. Pela espantosa perfeição de seus efeitos especiais, este filme revolucionou o gênero da ficção científica. *The Sentinel*, de Arthur C. Clarke, com o maravilhoso aproveitamento da valsa *No Blue Heaven*, de Richard Rodgers. Assim falou Zarathustra, de Richard Strauss. *2010, o Ano em que Faremos Contato*



🍽️ Cena do filme *2001 – Uma Odisseia no Espaço*, em que se observa um astronauta mexendo no computador HAL 9000.

Monolito ■ pedra de grande proporção.

Gulas Práticos Nova Cultural Vídeo. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

- 1** O que há em comum entre os temas narrados no conto de Isaac Asimov e no filme de Stanley Kubrick? *Ambos tratam da inteligência artificial, onde robôs e computadores assumem características humanas.*
- 2** Qual é a diferença entre Andrew Martin, o robô de Asimov, e HAL 9000, o computador do filme de Kubrick? *O robô do conto de Asimov deseja se tornar humano, a fim de sentir tudo o que um humano sente, inclusive a morte. O robô do filme de Kubrick deseja assumir o comando da nave espacial, eliminando sua tripulação.*
- 3** Se fôssemos aplicar as três leis da robótica citadas na **Leitura 1**, qual delas o computador HAL 9000 iria descumprir? Explique. *As três leis, porque quebrando a primeira lei "Um robô não pode prejudicar um ser humano ou, por omissão, permitir que o ser humano sofra dano", automaticamente quebrará as outras duas leis.*
- 4** O gênero ficção científica apresenta vários temas que podem ser abordados em suas narrativas, ligados a elementos científicos, tecnológicos ou especulações filosóficas. No entanto, o que norteia uma obra de ficção científica é a criação literária, pois os elementos citados são extrapolados pela imaginação do autor. Nesse sentido, quais são as extrapolações percebidas em ambos os textos?
- Em 2001 — Uma Odisseia no Espaço há a suposta existência de outra civilização no Universo além da espécie humana e da inteligência artificial, presente também em O Homem Bicentenário.*
- 5** Vimos que o tempo na ficção científica não se restringe a um espaço tradicional. Assim, qual é a diferença entre os espaços dos textos *O Homem Bicentenário* e *2001 — Uma Odisseia no Espaço*? *Em O Homem Bicentenário, o espaço é o próprio planeta Terra, cenário tradicional. Em 2001 — Uma Odisseia no Espaço, temos o espaço sideral e outros planetas e luas do Sistema Solar, cenário não tradicional.*

Figura 14 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 124

No exemplo contigo na figura 14, temos um caso de oportunidade de aprendizagem da intertextualidade apresentado na subseção criada exclusivamente para trabalhos desse tipo: Interação entre os textos. O texto da Leitura 1, do capítulo 2 – Uma odisseia na ficção, é “As

três leis da robótica” de Isaac Asimov, um excerto do livro *O Homem Bicentenário*²⁸. As autoras fazem logo de início uma introdução à resenha apresentada do filme “uma Odisseia no Espaço”.

Na primeira questão proposta, percebemos uma abordagem da intertextualidade temática, em que o tema é predominante, em que se busca perceber que o universo discursivo dos textos é semelhante, pois perpassam pela mesma corrente de pensamentos (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

As autoras propõem que o estudante perceba que os dois textos tratam da inteligência artificial através da pergunta:

1. *“O que há em comum entre os temas narrados no conto de Isaac Asimov e no filme de Stanley Kubrick?”*

A própria pergunta traz a referência à intertextualidade temática através das palavras “comum” e “tema”.

Na segunda, quarta e quinta questões, as autoras tratam da intertextualidade estilística. Esse tipo de intertextualidade ocorre toda vez que os escritores recorrem a determinados estilos específicos de textos reconhecíveis, com “objetivos variados”, repetindo, imitando, parodiando, etc. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 19). Como atividade didática, o estudante pode ser levado a perceber as semelhanças ou diferenças entre estilos de textos, a depender do comando da questão veiculada em estudo. Na questão dois (2) e cinco (5), o estudante é direcionado a perceber as diferenças de estilo da construção linguística/literária entre os dois textos, como se verifica, respectivamente:

2. *“Qual a diferença entre Andrew Martin, o robô de Asimov, e HAL 9000, o computador do filme de Kubrick?”*

5. *“Vimos que o tempo na ficção científica não se restringe a um espaço tradicional. Assim, qual é a diferença entre os espaços dos textos O Homem Bicentenário e 2001 – Uma Odisseia no Espaço?”*

²⁸ ASIMOV, Isaac. **O Homem Bicentenário**. Trad. Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 1997.

Observemos que a palavra “diferença” nos comandos das questões levam o estudante a perceber bem que há um objetivo didático de percepção de estilos que tornam o texto particular, diferenciando-os.

Já na questão quatro (4), no comando:

4. “*Nesse sentido, quais são as extrapolações percebidas em ambos os textos?*”

Não há clareza sobre as semelhanças a serem percebidas nos estilos dos dois autores. Só na “resposta certa”, apresentada no exemplar do professor se percebe que existem semelhanças na abordagem entre os textos: “Em *2001 – Uma Odisseia no Espaço* há a suposta existência de outra civilização no Universo além da espécie humana e da inteligência artificial, presente também em *O Homem Bicentenário*”. A expressão “presente também” remete-nos a perceber que o objetivo da atividade é perceber as semelhanças no estilo de construção do texto de ficção científica, em que os autores tomaram decisões semelhantes para a criação artística.

Na questão três (3), temos ainda uma intertextualidade temática, em que as autoras remetem as três leis da robótica, da leitura 1, questionando, a seguir, qual lei do computador HAL9000 de *Odisseia no Espaço* iria descumprir, observem:

3. “*Se fôssemos aplicar as três leis da robótica citadas na **Leitura 1**, qual delas o computador HAL 9000 iria descumprir? Explique.*”

No exemplo 12, abaixo, apresentamos outro trabalho da subseção específica Interação entre os textos, presente na 2ª unidade, capítulo 2.

Exemplo 12:

Interação entre os textos

Veja uma charge do cartunista Angeli.

DIVERSÕES ELETRÔNICAS



2. No editorial, os argumentos são colocados com base em uma ideia de que a maioria dos brasileiros sofre de "amnésia eleitoral". Na charge, o voto é mostrado como um exercício banal, descompromissado, similar a um jogo eletrônico.

Angeli. Extraído do site: <http://noticias.uol.com.br/humor/0807_album.jhtm?abrefoto=2>. Acesso em: 11 maio 2010.

1 O texto da **Leitura 2** e a charge de Angeli tratam do mesmo assunto? Explique qual é o posicionamento dos autores. *Sim. Os textos tratam das eleições. Ambos mostram a forma descompromissada com que as pessoas encaram as eleições.*

2 Explique de que forma os dois textos buscam levar o leitor à reflexão.

3 Embora abordem a mesma temática, os textos empregam recursos diferentes para despertar a reflexão no leitor. Por quê? *No editorial, foram empregados vários argumentos baseados em fatos e estatísticas. No cartum, ao comparar uma urna eletrônica aos jogos de fliperama, Angeli usa o humor para fazer uma crítica aos eleitores que não levam as eleições a sério.*

4 Os dois textos abordam a necessidade de conscientizar o eleitor para o voto. Quais são as colocações feitas pelos textos em relação ao eleitor inconsciente? *O editorial mostra a falta de memória dos eleitores que vendem seus votos em troca de favores materiais e momentâneos. Já a charge critica a falta de seriedade do eleitor, que trata a urna como uma forma de "diversão eletrônica".*

58

Figura 15 Livro Didático – Vontade de Saber Português – Editora FTD – p. 58

Como na maioria das oportunidades de aprendizagem apresentadas nessa seção específica, a intertextualidade temática predomina. Parece que intertextualidade, para as autoras, está simplesmente associada a confrontar textos com o mesmo tema. No exemplo 12, as autoras dedicaram duas questões para a intertextualidade temática.

1. O texto da **Leitura 2** e a charge de Angeli tratam do mesmo assunto? Explique qual é o posicionamento dos autores.
4. Os dois textos abordam a necessidade de conscientizar o eleitor para o voto. Quais são as colocações feitas pelos textos em relação ao eleitor inconsciente?

Primeiramente, observemos que a resposta da questão 1 está presente no enunciado da questão 4: “os dois textos abordam a necessidade de conscientizar o eleitor para o voto”. Na questão 1, a intertextualidade temática se faz a partir de dois gêneros diferentes: um editorial, que foi publicado no jornal *Diário do Nordeste*, com o título Consciência Eleitoral, que se compara com um outro gênero, Charge, do mesmo campo discursivo.

Nas questões 2 e 3, as autoras preocuparam-se em comparar os estilos, levando à percepção das diferenças.

2. *Explique de que forma os dois textos buscam levar o leitor à reflexão.*

3. *Embora abordem a mesma temática, os textos empregam recursos diferentes para despertar a reflexão no leitor. Por quê?*

Novamente, a intertextualidade estilística é abordada para fazer diferenças quanto ao formato do gênero textual. Vale ressaltar que a resposta sugerida para a questão 3 reflete para questões de composição do texto e maneiras de argumentar, contudo, no decorrer da obra, o estudante é levado a pensar nas diferenças superestruturais dos gêneros textuais. Essa abordagem não garantiria um desenvolvimento discursivo dos alunos. Frisamos: a capacidade de articular textos surge a partir da *consciência crítica* de gêneros (DEVITT, 2004/2009 *apud* SILVA, 2012).

Observemos como a intertextualidade é abordada em outro livro didático.

5.1 Português: Linguagens

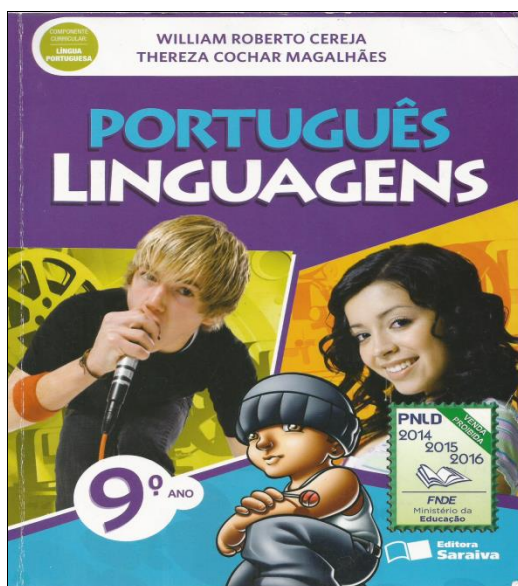


Figura 16 Capa do livro *Português: Linguagens* – 9º ano – Editora Saraiva

O livro *Português: Linguagens* foi escrito por William Roberto Cereja²⁹ e Thereza Cochar Magalhães³⁰ e publicado pela Editora Saraiva. A análise foi feita a partir da 7ª edição reformulada, impressa em 2012. Esse livro didático é composto por 4 unidades, divididas por temas gerais, levando em consideração os PCNs e os temas transversais. Cada um contendo 4 capítulos, o último é chamado de Intervalo, capítulo especial com projeto que envolve toda a classe, com textos voltados para esses temas:

²⁹ William Roberto Cereja é graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP. Atualmente, professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

³⁰ Thereza Cochar Magalhães é graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Trabalha como professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

Tabela 6 Estrutura do Livro didático Português: Linguagens – Saraiva

Número da Unidade	Tema da Unidade	Número do Capítulo	Tema do Capítulo
1º	Valores	1	O preço de estar na moda
		2	Os valores do outro
		3	A dança das gerações
		4	Projeto: O sonho acabou?
2º	Amor	1	A conquista do amor impossível
		2	O selo do amor
		3	O milagre do amor
		4	Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto
3º	Juventude	1	A primeira vez
		2	Ser sempre jovem
		3	A permanente descoberta
		4	Projeto: Século XXI
4º	Nosso tempo	1	Ciranda da indiferença
		2	Os Brasis
		3	De volta para o presente
		4	Projeto: No nosso tempo

Cada unidade é iniciada por uma abertura, normalmente com imagens artísticas e um pequeno texto, que inclui perguntas breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Nessa abertura há uma seção chamada *Fique ligado! Pesquise!*, em que são sugeridas atividades dentro e fora da sala de aula, com indicação de filmes, livros, músicas, *sites* de internet.

Cada unidade é composta por três capítulos, sendo dois iniciados por textos verbais. O terceiro apresenta a leitura de uma ou mais imagens³¹ relacionadas ao tema central. Esse capítulo se destina à leitura sistematizada de linguagens não verbais (sem presença de texto escrito) ou mistas (com imagens e texto escrito). A divisão das seções e subseções do livro é apresentada na tabela 7.

³¹ Nesse estudo, toda vez que se apresentar uma oportunidade de estudo da intertextualidade ligada a essa leitura, chamaremos de leitura de imagem, essa categorização serve unicamente para questão pedagógica de compreensão da obra.

Tabela 7 Seções e subseções do livro Português: Linguagens

Seções	Descrição	Subseções	Descrição
Estudo do texto	Essa seção busca aprimorar a capacidade de leitura dos estudantes, apoiado na diversidade textual.	Compreensão e interpretação	Essa subseção contém a atividade principal de leitura. Com um encaminhamento que une os níveis de compreensão e interpretação do texto de forma gradativa.
		A linguagem do texto	Nessa subseção, os autores pretendem promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos. Esses níveis são graduados e os estudos do vocabulário estão nessa atividade.
		Leitura expressiva do texto	Essa subseção é o tópico que finaliza o trabalho de leitura do texto de abertura do capítulo. Esta subseção objetiva ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos.
		Cruzando linguagens	É uma subseção não obrigatória, com trabalho específico da intertextualidade. Tem por objetivo proporcionar o estudo

			comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente.
		Trocando ideias	Essa subseção objetiva desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do estudante. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo.
Produção de texto	Essa seção objetiva trabalhar com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social. A seção organiza-se em duas partes. Na primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: observação do texto representativo do gênero estudado e outra, voltado para produção propriamente dita, chamada Agora é sua vez	Agora é sua vez	Esta subseção está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos.
Para escrever com adequação/ Coerência/ Coesão/ expressividade	Com um título que varia de acordo com a natureza do objeto estudado, esta seção trata de assuntos diversos ligados à textualidade e ao discurso.	Não apresenta	
A língua em foco	Essa seção apresenta uma proposta de ensino de língua, propriamente se detendo as normas de uso da língua, conhecida como gramática da língua.	Construindo o conceito	A finalidade desta subseção é levar o aluno a construir o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências.
		Conceituando	É a subseção responsável em formalizar o conceito para ampliá-lo com exemplos, explicações complementares, observações, etc.
		Exercícios	Essa subseção é caracterizada pela prática dos conceitos

			estudados, para internalização do conceito, através de exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical trabalhada.
		A categoria gramatical estudada na construção do texto	Nessa subseção, analisa-se o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto. Assim, o objetivo das atividades não é constatar o emprego da categoria estudada, mas observar sua função semântica e estilística.
		Semântica e discurso	O objetivo dessa subseção é ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.
De olho na escrita	Nessa seção, os problemas notacionais da língua recebem uma atenção especial.	Não apresenta	
Divirta-se	Essa seção fecha cada capítulo com uma atividade lúdica que estimula o raciocínio do aluno.	Não apresenta	

5.1.1 A intertextualidade na obra

A distribuição dos capítulos e seções seguem uma organização que se repete constantemente na obra, promovendo uma rotina maior no trabalho com os conteúdos propostos. Logo abaixo, apresenta-se a tabela 8, na qual são apresentadas as categorias de intertextualidades encontradas na obra.

Tabela 8 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas do livro Português: Linguagens

Categorias		Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)
Intertextualidade Temática		11	16%	16%
Intertextualidade Estilística	Das semelhanças	6	8%	28%
	Das diferenças	14	20%	
Intertextualidade Explícita		26	37%	37%
Intertextualidade Implícita	Captação	10	14%	19%
	Subversão	4	5%	
Total		71	100%	100%

A partir da tabela acima, observa-se que nesse livro, ainda, há a preferência pela intertextualidade explícita, reservando 37% das oportunidades de aprendizagem.

No exemplo 13 (pertencente à 1ª unidade, capítulo 1), abaixo, os autores trabalham o gênero jornalístico reportagem, na seção “Produção de texto”, eixo de ensino do mesmo nome. Para esse fim, eles trabalham com a intertextualidade explícita como característica própria desse gênero.

Exemplo 13

4. Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de Fabiano Piúba e José Luiz Goldfarb, especialistas em iniciativas de estímulo à leitura.

a) De acordo com esses dois profissionais, qual é a situação das bibliotecas brasileiras? Para os dois, ela é “gravíssima”.

b) De acordo com Fabiano Piúba, de quem é a responsabilidade pelas bibliotecas? A responsabilidade é dos municípios. A União cabe instigar as cidades a organizarem o espaço e oferecer materiais, como livros e mobiliários.

c) Para José Luiz Goldfarb, como atrair os jovens para as bibliotecas? Modernizando-as, criando um espaço multicultural.

Figura 17 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 19

Nessa oportunidade de aprendizagem, enfatiza-se a citação feita na reportagem pelos especialistas. O estudante é levado a compreender que nas reportagens há a necessidade de buscar fontes de outros textos e pessoas para construção do seu próprio. Em continuidade ao estudo, os autores propõem aprofundar a compreensão do intertexto associado ao gênero textual em estudo.

O próximo exemplo (14) também pertence a mesma atividade do exemplo 13, simplesmente em outra questão proposta ao estudante.

Exemplo 14

7. Uma reportagem é constituída de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, tabelas e mapas relacionados ao assunto principal. Entre as afirmações a seguir, indique aquela que corresponde ao modo como as informações chegam ao leitor na reportagem em estudo.
- a) De forma completamente impessoal, com simplicidade e objetividade, sem a exposição de qualquer opinião pessoal.
 - x b) As opiniões dos entrevistados são citadas diretamente, porém subordinadas ao ponto de vista da equipe de reportagem, que busca imparcialidade.
 - c) O texto, em seu todo, é constituído apenas do texto principal, de responsabilidade da equipe de reportagem, sem a utilização de outros tipos de texto.

Figura 18 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 19

No exemplo 14, percebemos a presença do intertexto já no enunciado, explicitando para o estudante que nesse gênero textual é comum o uso do intertexto: “é constituído de vários textos”. A pergunta relaciona-se ao aspecto discursivo do intertexto, levando o estudante a refletir sobre a importância discursiva do uso desse fenômeno na construção do próprio texto. A resposta dada como correta evidencia esse aspecto do uso do intertexto.

- e) As opiniões dos entrevistados são citadas diretamente, porém subordinadas ao ponto de vista da equipe de reportagem, que busca imparcialidade.*

Esse tipo de abordagem da intertextualidade vem a exemplificar o que Marcuschi (2008, p. 130) afirma: “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. Nesse outro exemplo (15), extraído da 1ª unidade, capítulo 3, também da seção Produção de texto e do eixo de ensino do mesmo nome, os autores trabalham com o gênero editorial e propõem a seguinte reflexão:

Exemplo 15

5. Observe as ideias do 6º e 7º parágrafos. Para fundamentá-las, o jornal vale-se de dados objetivos. Quais são esses dados?

1) Não faltava verba, pois o instituto tinha recebido, entre 2007 e 2008, R\$ 1 milhão para realizar obras de infraestrutura. 2) R\$ 35 milhões, segundo o Ministério Público, foram subtraídos da Fundação Butantan, braço operacional do instituto, por funcionários do seu segundo escalão.

Figura 19 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 53

Observamos que esses dados são oriundos de outros textos, conforme a resposta (“segundo o Ministério Público”), numa abordagem da intertextualidade explícita.

Na subseção “Agora é a sua vez”, presente na 3ª unidade, capítulo 3, do eixo Produção de texto, os autores propõem uma dissertação escolar com o tema: “Brasil: um país sem preconceito?”. Nas instruções, eles enfatizam a necessidade do intertexto para construção do texto autoral.

Exemplo 16

a) Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.

Figura 20 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 179

O próximo exemplo (17) está na 1ª unidade, capítulo 1, na seção Para escrever com expressividade, do eixo de ensino Produção de texto.

Exemplo 17

Para escrever com expressividade

O DISCURSO CITADO NOS TEXTOS JORNALÍSTICOS

Leia este texto:

No Rio, tubulação se rompe e esgoto inunda sebo e livraria

Felipe Werneck / RIO

Jorrou esgoto do teto por 13 horas anteontem dentro do sebo Berinjela e de uma das mais tradicionais livrarias do Rio, a Leonardo da Vinci, que funciona desde a década de 1950 no subsolo do Edifício Marquês do Herval, na Avenida Rio Branco, centro da cidade. “Foi uma coisa dantesca. Não é ficção. Era uma cachoeira”, disse ontem Milena Duchiate, gerente da livraria. O estrago foi bem maior no sebo vizinho, com acervo de 28 mil livros, mas o prejuízo nos dois casos ainda não foi calculado.

Por causa do risco de curto-circuito, a sala da livraria foi interditada pela Defesa Civil e não abriu ontem. No sebo, ainda escorria um filete do teto. Os irmãos Daniel e Sílvia Chomski, donos do Berinjela, que funciona no local há 15 anos, contaram que ainda não tiveram coragem de ver a situação dos cerca de 20 mil livros estocados na sala dos fundos, a parte mais atingida. “A gente gosta de livro. Estou com medo de ir lá dentro. Foi o caos”, disse Sílvia. Eles correram para tentar salvar parte dos 8 mil livros e centenas de CDs e DVDs expostos nas estantes.

Preciosidade da casa, a primeira edição em francês de *O Mito de Sísifo* (1942), de Albert Camus, assinada pelo autor, escapou por sorte. “Graças a Deus, vendi na semana passada”, afirmou Daniel.

Ele afirmou que os técnicos da Companhia Estadual de Águas e Esgotos (Cedae) demoraram 4 horas para chegar ao local. “Uma atendente chegou a dizer que o prazo era de 72 horas.”

A Cedae informou que, após uma vistoria, técnicos constataram que acima da laje da galeria do condomínio há uma tubulação de esgoto que não é ligada à rede. “A tubulação está corroída e não leva o esgoto a lugar nenhum. Dessa tubulação, vazou o esgoto que inundou os dois estabelecimentos”, informou a companhia, responsabilizando o condomínio, que foi notificado.

Já o síndico, Elídio Moreira, culpa a Cedae pelo vazamento. Segundo ele, por falta de manutenção houve retorno do esgoto da rua pela tubulação.

(O Estado de S. Paulo, 10/6/2010.)



José Borges

Figura 21 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 21

1. Há, no texto, outras vozes além da do jornalista que noticia o fato.
 - a) Identifique o trecho referente ao discurso de Milena Duchiadé, gerente da livraria, e o trecho referente ao discurso de Silvia Chomski, dona do sebo. discurso de Milena: "Foi uma" até "uma cachoeira"; discurso de Silvia: "A gente" até "Foi o caos"
 - b) Que sinal de pontuação foi empregado para marcar os trechos referentes ao discurso dessas pessoas? As aspas.
 - c) O discurso de Elídio Moreira, síndico, é introduzido por uma expressão que reforça a ideia de que a informação apresentada é dele e não do jornalista. Qual é essa expressão? segundo ele
2. No início do 4º e do 5º parágrafos, as vozes de um dos donos do sebo e da Cedae, respectivamente, não aparecem em discurso direto, e sim na forma de discurso indireto. Identifique os trechos em que isso ocorre. Ele afirmou que os técnicos da Companhia Estadual de Águas e Esgotos (Cedae) demoraram 4 horas para chegar ao local. / A Cedae informou que, após uma vistoria, técnicos constataram que acima da laje da galeria do condomínio há uma tubulação de esgoto que não é ligada à rede.
3. Todo discurso é produzido numa situação específica e envolve aspectos como: quem está falando, com quem, com que finalidade, em que lugar, em que momento, etc. Os jornais geralmente assumem um compromisso com a verdade e, por isso, se propõem a relatar os fatos de modo imparcial, isto é, exatamente da forma como aconteceram, sem distorcê-los.
 - a) Na notícia lida, predomina no discurso do jornalista a 1ª ou a 3ª pessoa? Justifique sua resposta. A 3ª pessoa, conforme demonstra o emprego de formas verbais como disse, afirmou, foi calculado.
 - b) Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: Que meios a imprensa utiliza para citar de modo fiel o discurso das pessoas? Utiliza a 3ª pessoa; emprega aspas para indicar que a fala de alguém está sendo reproduzida fielmente; reforça a autoria do texto com expressões como segundo fulano, disse beltrano, afirmou sicrano.

Para dar a ideia de que estão comprometidos com a verdade, os jornais geralmente usam a linguagem de uma forma específica, procurando eliminar vestígios de interpretação ou opinião pessoal do jornalista ou do jornal.

Entretanto, às vezes é possível notar na linguagem utilizada pelo jornal marcas indicativas de certa posição do autor — crítica, elogiosa, irônica, etc. — em relação ao fato noticiado ou ao discurso de outra pessoa.

EXERCÍCIO

Em cada um dos títulos de notícias que seguem, é possível notar uma posição ou uma opinião implícita ou explícita do jornal sobre o fato noticiado. Discuta com os colegas que elementos do título permitem notar isso e qual é a posição do jornal em relação ao fato: crítica, elogiosa, irônica, etc.

- a) Controle da Internet é um desafio (Folha de S. Paulo, 5/11/2008.) O jornal deixa claro, por meio da palavra *desafio*, aquilo que pensa sobre o controle da Internet.
- b) Telefone *on-line* funciona bem (Folha de S. Paulo, 5/11/2008.) A palavra *bem* mostra a opinião elogiosa do jornal em relação ao funcionamento do telefone *on-line*.
- c) Série "Barrados no Baile" volta mais ousada (Folha de S. Paulo, 2/11/2008.) Por meio da palavra *mais*, o jornal mostra que tem opinião mais favorável à versão atual do que à versão anterior da série "Barrados no Baile".
- d) Em corrida incrível, Felipe Massa vence, mas perde o título na última curva para Lewis Hamilton (Folha de S. Paulo, 5/11/2008.) A palavra *incrível* explicita a opinião do jornal sobre a corrida de automóvel da qual o piloto brasileiro participou.
- e) Para ex-refém, resgate militar é loucura (Folha de S. Paulo, 28/10/2008.) Com o uso da expressão *para ex-refém*, o jornal se isenta da opinião contida no trecho "resgate militar é loucura".
- f) Na abertura da Bienal, artistas e curadores elogiam a ideia de deixar um andar vazio, mas criticam o tom conceitual e "aborrecido" da mostra de arte (Folha de S. Paulo, 5/11/2008.) Com o uso da palavra *aborrecido* entre aspas, o jornal pode estar manifestando uma opinião *desfavorável* à mostra de arte ou estar reproduzindo a fala de algum artista ou curador, isentando-se, neste caso, desse julgamento depreciativo sobre a mostra.
- g) Quadriilha fraudava até pregões eletrônicos (O Estado de S. Paulo, 31/10/2008.) Com o emprego da palavra *até*, o jornal deixa transparecer a opinião de que acha abusiva a atuação de uma determinada quadriilha em fraudes.
- h) Clinton, afinal, se junta ao democrata (O Estado de S. Paulo, 31/10/2008.) Com o uso da palavra *afinal* entre vírgulas, o jornal revela que esperava havia tempo que Clinton (ex-presidente dos Estados Unidos) tomasse uma posição em relação ao democrata (no caso, Barack Obama, candidato à presidência do país e, depois, eleito presidente).

Figura 22 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 22

No exemplo 17, os autores se propõem a trabalhar com o discurso citado nos textos jornalísticos. Apresentam, inicialmente, uma notícia publicada no Jornal O Estado de São Paulo, em 16 jun. 2010, escrita por Felipe Werneck/RIO, com a seguinte manchete: *No Rio, tubulação se rompe e esgoto inunda sebo e livraria.*

Nas questões referentes às oportunidades de aprendizagens, os estudantes são encaminhados a perceber as citações diretas e as estratégias utilizadas pelos jornalistas nesse gênero textual.

Na 1ª questão, os alunos são convidados a localizar o discurso de outrem, perceber os sinais de pontuação utilizados e os verbos locucionais presentes nas citações, caracterizando a intertextualidade explícita.

1. *Há, no texto, outras vozes além da do jornalista que noticia o fato.*

- a) *Identifique o trecho referente ao discurso de Milena Duchiade, gerente da livraria, e o trecho referente ao discurso de Silvia Chomski, dona do sebo.*
- b) *Que sinal de pontuação foi empregado para marcar os trechos referentes ao discurso das pessoas?*
- c) *O discurso de Elídio Moreira, síndico, é introduzido por uma expressão que reforça a ideia de que a informação apresentada é dele e não do jornalista. Qual é essa expressão?*

Na questão 2, também é possível observar o trabalho com a intertextualidade explícita, contudo os autores introduzem o termo “vozes”, característico do texto bakhtiniano, já levando o aluno a perceber o processo das vozes *textuais* presentes nos discursos. Também os autores tratam da diferença entre discurso direto e discurso indireto.

2. *No início do 4º e 5º parágrafos, as vozes de um dos donos do sebo e da Cedae, respectivamente, não aparecem em discurso direto, e sim na forma de discurso indireto. Identifique os trechos em que isso ocorre.*

Na terceira questão, os autores colocam:

3. *Todo discurso é produzido numa situação específica e envolve aspectos como: quem está falando, com quem, com que finalidade, em que lugar, em que momento, etc. Os jornais geralmente assumem um compromisso com a verdade e, por isso, se propõem a relatar os fatos de modo imparcial, isto é, exatamente da forma como aconteceram, sem distorcê-los.*

- a) *Na notícia lida, predomina no discurso do jornalista a 1ª ou a 3ª pessoa? Justifique.*
- b) *Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: Que meios a imprensa utiliza para citar de modo fiel o discurso das pessoas?*

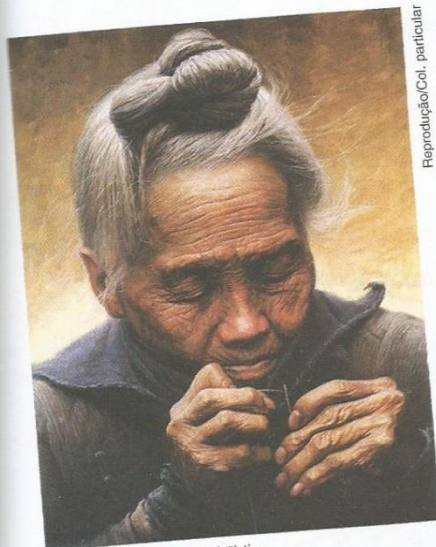
Acreditamos que essas perguntas querem levar o estudante a perceber a importância de precisar as “vozes” nos textos e, a partir disso, fazê-los refletir sobre como o uso dessas vozes pode agregar a fidelidade ou não do discurso alheio. Um caso típico do uso da intertextualidade explícita e sua influência na construção do gênero noticioso.

A segunda maior quantidade de oportunidades de aprendizagem no LD analisado foi a intertextualidade estilística, perfazendo 28% do total, subdividida em 8% de oportunidades de aprendizagem a partir das semelhanças e 20% a partir das diferenças.

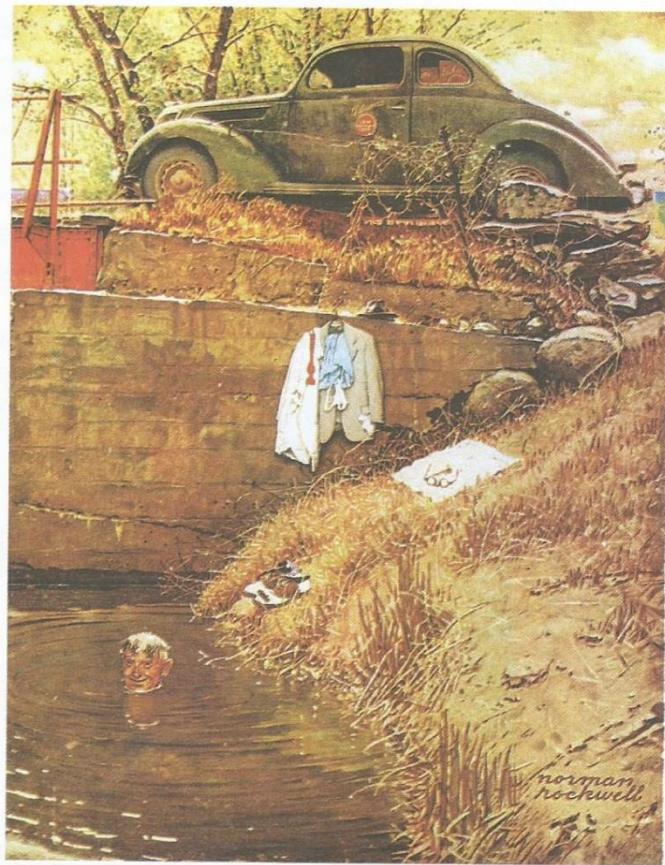
O exemplo 18 foi extraído da 3ª unidade, capítulo 2, da abertura do capítulo, nesse trabalho denominado de Leitura de imagem, pertencente ao eixo Leitura.

Exemplo 18

Observe, a seguir, dois quadros: o primeiro é do pintor chinês Li Zi Jian; o segundo é do pintor americano Norman Rockwell.



Tenacidade (1994), de Li Zi Jian.



The swimming hole (1945), de Norman Rockwell.

1. a) A mulher é de cultura oriental, pois tem olhos, cabelos e roupas tipicamente orientais. Já o homem é de cultura ocidental, conforme demonstra a presença do automóvel e das roupas (terno e gravata). Professor: Lembre aos alunos que Li Zi Jian é chinês, e Rockwell é americano. Logo, as situações que os pintores retratam fazem parte do mundo em que eles vivem.
1. As duas pinturas apresentam pessoas de lugares e culturas diferentes. Observe os traços físicos das personagens e responda:
- De que tipo de cultura é a mulher: ocidental ou oriental? E o homem? Justifique sua resposta com elementos das pinturas.
 - Levante hipóteses: Quantos anos tem cada personagem? Justifique sua resposta.
- A mulher é idosa, provavelmente tem mais de 70 anos, por causa das rugas, do rosto e das mãos, dos cabelos brancos e dos dedos afinados. Do homem se vê apenas o rosto, mas provavelmente tem mais de 50 anos.

Figura 23 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 153 - 154

Fato peculiar na obra é o trabalho com os textos imagéticos. A presença da multimodalidade é uma constante nessa obra, também no trabalho com a intertextualidade. A comparação com os textos, as duas pinturas, faz-se através das peculiaridades de cada um, percebendo a intertextualidade estilística das diferenças. A junção dos dois textos no livro didático torna a leitura una. A partir do momento em que se lê a primeira pintura, necessariamente, estabelece-se, na mente do leitor, uma leitura intertextual com a outra

pintura e o conhecimento sobre o pintor de cada uma, pois as duas formam um texto em totalidade no livro didático. A aproximação estabelecida, uma relação intertextual, no mesmo suporte, acaba por influenciar a leitura de ambas as pinturas. Os autores preferiram, então, perceber as peculiaridades estilísticas de cada uma, estabelecendo as diferenças, como abordado na questão na letra a).

a) *De que tipo de cultura é a mulher: ocidental ou oriental? E o homem? Justifique sua resposta com elementos das pinturas.*

Já no exemplo abaixo (19), oriundo da 3ª unidade, capítulo 3, da seção Estudo do texto, subseção Compreensão e Interação, pertencente ao eixo Leitura, apresentamos uma abordagem da intertextualidade estilística da semelhança.

Exemplo 19

1. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.

a) O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude? Representa toda a juventude.

b) O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário? De modo poético e literário.

c) As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico? É uma crônica argumentativa.

d) Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar uma experiência estética? Promover reflexões acerca do tema, emocionar e propiciar uma experiência estética.



Vladimir Zakharov / Flickr/Getty Images

Figura 24 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 171

No exemplo 19, o estilo do texto é comparado a outros textos, buscando similitudes, estabelecendo uma comparação na construção das características do gênero textual estudado, no caso, uma crônica (Ser Jovem – da autoria de Artur da Távola). Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 19) afirmam que a busca por “estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade” caracterizam a intertextualidade estilística. As letras b) e c) exemplificam essa busca intertextual na memória discursiva do estudante.

b) *O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário?*

c) *As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico?*

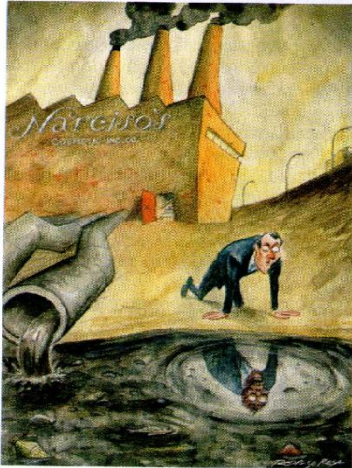
Em terceiro lugar, no quadro de oportunidades de estudo do intertexto, aparece a intertextualidade implícita, com 19% das oportunidades de aprendizagem. Essa categoria se subdivide em 14% para captação e 5% para a subversão. Vejamos o próximo exemplo (20), oriundo da 4ª unidade, capítulo 4, seção Produção de texto, eixo produção de texto.

Exemplo 20

Produção de texto

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: A INFORMATIVIDADE

Leia o cartum ao lado,
Rodrigo Rosa



Rodrigo Rosa

- Para captar o significado geral e o humor do cartum, não podemos nos ater ao que é mostrado.
 - Leia o box lateral e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso?
 - Observe, ao lado, a reprodução do quadro *Narciso*, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras?
 - Explique a crítica contida no cartum.
- A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor. Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará humor? Justifique sua resposta.

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho, que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.



Galeria Nacional Palazzo Barberini, Roma

Narciso (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio (1573-1610)

A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

Apesar de o cartum lido apresentar um grau elevado de informatividade, é provável que um grande número de leitores tenha captado o sentido pretendido pelo cartunista — o de crítica à degradação do meio ambiente. Mas a sutileza do humor só pode ser captada por quem tem o conhecimento prévio sobre o mito de Narciso.

Quando escrevemos, precisamos adequar o grau de informatividade do texto ao tipo de interlocutor a que ele se destina. Um texto científico sobre o tema da água, por exemplo, se for produzido para crianças de 7 anos, deverá ter um grau baixo de informatividade. Entretanto, se for produzido para cientistas, deverá apresentar um grau elevado de informatividade.

Os leitores geralmente preferem textos com grau médio de informatividade. Isso porque sempre que lemos desejamos saber alguma coisa nova — por essa razão o texto não pode ter informatividade muito baixa — e porque não temos conhecimentos aprofundados sobre a maioria dos assuntos — por isso o texto não pode ter informatividade muito alta.

O apresentador e humorista Jô Soares produziu humor no texto a seguir dando a ele um grau de informatividade nulo. Veja:

Se ainda pairavam dúvidas quanto à verdadeira origem de Colombo, hoje pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que ele veio ao mundo na sua cidade natal, exatamente no dia do seu aniversário, que, aliás, era comemorado anualmente. Num ponto, todos os historiadores concordam: Colombo casou-se com sua mulher.

198

Na figura 25, exemplo 20, observamos na seção Produção de texto, o estudo da informatividade. É peculiar o trato desse critério de textualidade através da imagem, mas, quando lemos as questões colocadas, é possível perceber que os exercícios versam sobre intertextualidade.

Logo, na questão 1, os autores pedem que os estudantes leiam um box com informações, que os levam a fazer associações, sobre o mito de Narciso e observem um quadro famoso do italiano renascentista Caravaggio. Essa relação é estabelecida pela pergunta que segue:

a) Leia o box lateral e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso?

O aluno é levado a perceber a intertextualidade implícita no cartum. A informação, para poder fazer a associação, está presente no quadro ao lado do exercício, permitindo ao estudante ter acesso à informação, percebendo, assim, a implicitude do intertexto, caso desconheçam o mito de Narciso.

Já na letra *b)* da referida questão, o autor utiliza da intertextualidade estilística das semelhanças para cruzar as informações das duas imagens, marcando a multimodalidade no cartum e na pintura pela forma de representação.

b) Observe, ao lado, a reprodução do quadro de Narciso, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras?

Ao observar as semelhanças, não é possível deixar de perceber as diferenças, pois, nessa atividade, como evidenciado, as semelhanças são exaltadas para percebermos em que aspectos os textos se diferenciam, já que semelhança e diferença são faces de uma mesma moeda. Quanto à multimodalidade presente na compreensão dessa relação intertextual, Mozdzenski (2013, p. 186) afirma:

[...] assim como os textos são tecidos de intertextualidade, as imagens são atravessadas por uma intericonicidade cujas formas e deslocamentos devem ser reconstruídos a partir da investigação de seus modos de produção, de circulação e de recepção na cultura visual de um momento histórico determinado.

Como no exemplo em estudo, também há outras intertextualidades visuais na obra, principalmente na seção intitulada por nós de *Leitura de imagens*.

Já na letra c), os autores perguntam com a intenção de que o estudante perceba a intertextualidade implícita de subversão, quando há a apropriação do intertexto de maneira a desconstruir o seu discurso, ironizar.

c) *Explique a crítica contida no cartum.*

Na 2ª questão, abaixo, o autor explicita a presença do intertexto e a importância de se fazer essa conexão entre textos para apreender o significado, o sentido, as intenções do autor.

2. *A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor.*
Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará humor? Justifique sua resposta.

No excerto a seguir, o que mais nos chama a atenção é a explicação que o autor dá para a noção de informatividade.

*A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.*

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

Apesar de o cartum lido apresentar um grau elevado de informatividade, é provável que um grande número de leitores tenha captado o sentido pretendido pelo cartunista – o de criticar à degradação do meio ambiente. Mas a sutileza do humor só pode ser captada por quem tem o conhecimento prévio sobre o mito de Narciso.

Os autores se utilizam de uma questão intertextual para tratar de outro critério da textualidade: a informatividade. O conceito trabalhado refere-se tanto à informativamente, quanto às questões relacionadas à intertextualidade, a partir do exemplo. Os critérios da textualidade não se excluem mutuamente, eles trabalham juntos, pois todos estão presentes nos textos. Explanando sobre a relação entre informatividade e intertextualidade, Beaugrande e Dressler (2005) assevera a importância dessa associação:

Em um texto, os **temas** hão de ser selecionados, hão de ser desenvolvidos e hão de ser modificados progressivamente; em uma conversação, no entanto, o TEMA principal surge das enormes densidades de conceitos e de relações que caracterizam o interior dos mundos textuais. Agora, um texto totalmente isolado de outros textos (sem possibilidade de relacionar-se intertextualmente com outros) unicamente conteria temas potenciais penderes de uma anterior desenvolvimento (Schank, 1977: 424). Para decidir o que vale a pena expor sobre qualquer assunto, os participantes, presumivelmente, tem que considerar, em primeiro lugar, qual é o nível de **informatividade** de suas potenciais contribuições. (grifo dos autores) (p. 258)³²

No exemplo 21, apresentamos uma intertextualidade implícita por captação, na seção *A língua em foco*, da subseção Construindo o conceito, do eixo Conhecimento Linguístico, presente na 1ª unidade, capítulo 3.

³² (tradução nossa) “En un texto, los **temas** se han de seleccionar, han de desarrollarse e irse modificando progressivamente; en la conversación, en cambio, el TEMA principal surge de la enorme densidad de conceptos y de relaciones que caracterizan el interior de los mundos textuales. Ahora bien, un texto totalmente aislado de otros textos (sin posibilidad de relacionarse intertextualmente con otros) únicamente contendría temas potenciales pendientes de un ulterior desarrollo (Schank, 1977: 424). Para decidir qué es lo que vale la pena exponer acerca de un tema cualquiera, los participantes, presumiblemente, han de considerar, en primer lugar, cuál es el nivel de **informatividad** de sus potenciales contribuciones.”

Exemplo 21

A língua em foco

► **AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS**

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este anúncio, da Fundação S.O.S. Mata Atlântica:



(26º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, p. 91.)

1. Na parte superior do anúncio, lemos o enunciado “Eu vi os troncos que você serrou”.
 - a) Qual é a relação desse enunciado com a imagem? *A imagem central do anúncio assemelha-se a um par de olhos. É como se os olhos de um tronco estivessem fazendo essa afirmação.*
 - b) Esse enunciado estabelece uma relação intertextual com o nome de um filme, no qual são cometidos alguns crimes. Qual é esse filme? *Eu sei o que vocês fizeram no verão passado, de Jim Gillespie.*
 - c) No caso do anúncio, qual é o crime cometido? *O corte ilegal de árvores.*
 - d) Levante hipóteses: Quem pode ser o criminoso? *Podem ser madeireiros ou quaisquer outras pessoas que desrespeitam as normas de preservação ambiental.*
 - e) Conclua: Qual é a finalidade do anúncio? *Conscientizar as pessoas da importância do meio ambiente e convidá-las a ficar vigilantes em relação aos crimes ambientais.*

Figura 26 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 56.

No exemplo 21, a intertextualidade implícita acontece com um famoso filme chamado “Eu Vi o Que Você Fez... E Eu Sei Quem Você É!” (filme de suspense, estreado em 1988), o que é reforçado com a pergunta direcionada para isso na letra *b*). Esse tipo de intertextualidade é classificada como captação, pois o intertexto se associa ao novo texto, pois “a reativação do texto primeiro se afigura de relevância” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 31).

b) Esse enunciado estabelece uma relação intertextual com o nome de um filme, no qual são cometidos alguns crimes. Qual é esse filme?

Outra relação intertextual implícita de captação acontece com a imagem no exemplo 21. O formato da madeira assemelha-se com olhos de um animal. Essa relação é evidenciada ao estudante com a pergunta direcionada na letra *a)* do exercício e o enunciado da propaganda, promovendo uma relação intertextual multimodal, para esse trabalho, entendido como um mecanismo de intertextualidade em que se associam diferentes modalidades de linguagem, no caso, tronco aparentando um olhar de um animal, talvez uma coruja, e o nome do filme, o texto verbal do anúncio. Todas essas modalidades de linguagem interagem para a compreensão total do anúncio.

a) Qual a relação desse enunciado com a imagem?

Já no exemplo abaixo (22) – 4ª unidade, capítulo 1, seção Semântica e discurso do eixo Conhecimento Linguístico –, há a utilização da intertextualidade implícita por captação através do *détournement*. O uso do ditado popular promove humor e destaca a propaganda, por ser uma propaganda veiculada durante a Copa do Mundo de 2010, ocorrida na África do Sul. A emissora de televisão utilizou-se do significado da “Jabulani”, nome da bola utilizada durante os jogos da Copa, para representar a palavra bola. Essa interpretação é evidenciada na letra *c)*, da 2ª questão.

Exemplo 22

Semântica e discurso

Leia o anúncio ao lado.



Reprodução

(Veja, nº 2170.)

jabulani: nome que foi dado à bola oficial da Copa do Mundo de 2010, ocorrida na África do Sul.

2. A expressão **pisar na bola** tem mais de um sentido. 2. c) Para demonstrar uma integração total com o país sede da Copa e com o contexto do campeonato.

- Quais são eles? *Pisar em uma bola ou cometer um engano, sair-se mal, dar um fora.*
- Qual é o sentido do enunciado “Não pise na jabulani”, no contexto do anúncio?
- Na sua opinião, por que o anunciante utiliza a palavra *jabulani* e não *bola*?
- Na sua opinião, uma pessoa que desconheça o significado da palavra *jabulani* pode entender o sentido que o anunciante pretendeu dar ao enunciado “Não pise na jabulani”? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, porque há, no anúncio, várias possibilidades de inferência do sentido da palavra: a imagem da bola, a referência à Copa, a presença de palavras como jogos, futebol, partidas, esportiva, etc.*

Não vacile, não se deixe enganar e escolha a emissora anunciada para assistir aos jogos da Copa.

Figura 27 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 212 - 213

Observamos que para o trabalho com a intertextualidade implícita, os autores procuraram suprir informações, que porventura os estudantes não conhecessem, através de legendas, quadros explicativos, garantindo, assim, a possibilidade de interpretação do intertexto.

Por fim, em quarto e último lugar, aparece a intertextualidade temática com 17% das oportunidades de aprendizagem. Esse tipo de intertextualidade é usado quando do trabalho de associação aos temas. Como o livro é organizado por unidades temáticas, necessariamente era

previsível o trato dessa intertextualidade. Vejamos o próximo exemplo (23), presente na 1ª unidade, capítulo 1, seção Estudo do texto, subseção Compreensão e interação, do eixo Leitura.

Exemplo 23

7. Embora foquem assuntos diferentes, os dois textos têm aspectos em comum. Para concluir o estudo, indique entre os itens a seguir aquele que apresenta uma afirmação falsa a respeito dos textos.
- a) Tanto o texto 1 quanto o texto 2 tratam da existência de padrões estéticos de beleza e da pressão que eles exercem sobre os adolescentes.
 - x b) Enquanto o texto 1 só mostra preocupação com o problema das modelos profissionais, o texto 2 discute o padrão de beleza das adolescentes em geral.
 - c) O texto 1 aponta o risco que o padrão estético das modelos — amplamente divulgado pela mídia — representa para os adolescentes brasileiros. O texto 2 mostra como as adolescentes são suscetíveis a padrões de beleza difundidos pela mídia, a ponto de correr riscos para se adequar a eles.

Figura 28 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 15

Nesse exemplo, os autores apresentam dois textos: uma reportagem de Alcino Leite Neto, publicada na Folha de S. Paulo, sob o título: Moda tem de parar de sacrificar modelos; e uma outra reportagem de Fabiana Gonçalves, publicada no O Estado de São Paulo, sob o título: Plástica na Adolescência. Num processo de comparação entre as duas reportagens, o autor propõe o exercício do exemplo 23, discutindo o tema das duas reportagens, para o estudante perceber que os temas são diferentes, quanto à abordagem. O formato da pergunta - marcar a alternativa falsa - não deixa margem para dúvidas do aluno, uma vez que as respostas já estão prontas, cabendo ao estudante só analisar e marcar.

No exemplo 24, os autores propõem uma pesquisa sobre o mesmo assunto para a produção de texto na subseção “Agora é sua vez”, da seção Produção de texto, de eixo de ensino de mesmo nome, na 1ª unidade, capítulo 1. Nesse tipo de pesquisa, necessariamente, o estudante deve utilizar a capacidade linguística de fazer conexões intertextuais temáticas para reunir informações e poder produzir um bom texto, pois necessita-se fazer um estudo de referência através de temas específicos.

Exemplo 24

- a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequentá-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para a modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peçam a opinião deles sobre a leitura realizada em bibliotecas.
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.

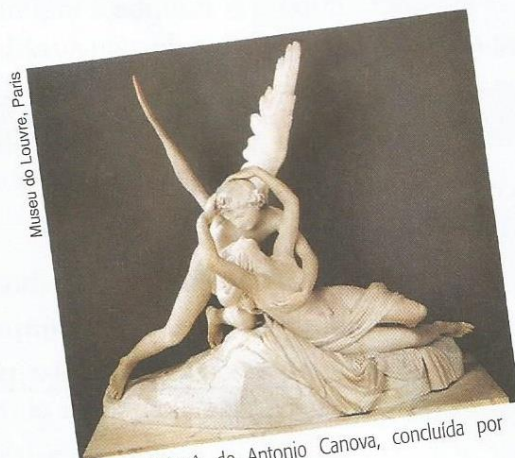
Figura 29 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 20

Podemos observar a preocupação do passo a passo na orientação para a procura, organização e escrita do futuro texto dos estudantes, utilizando-se da intertextualidade.

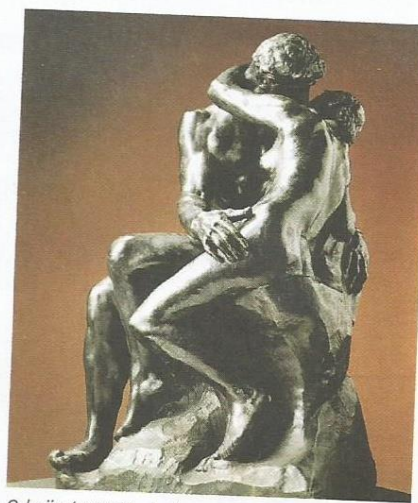
O próximo exemplo (25) pertence à 2ª unidade, capítulo 2, da seção Leitura de Imagem, do eixo Leitura, com o tema O selo do amor.

Exemplo 25

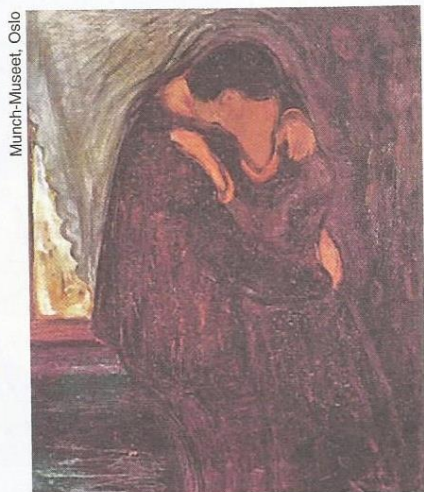
Observe este painel, constituído de duas esculturas e duas pinturas:



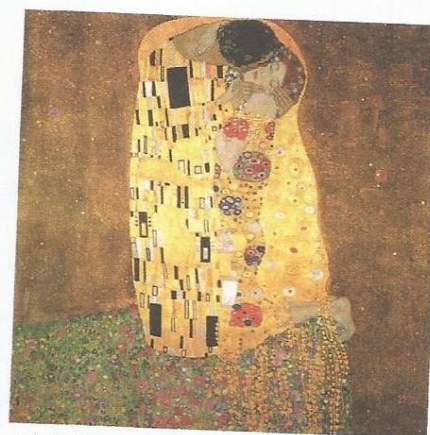
Eros e Psiqué, de Antonio Canova, concluída por Adamo Tadolini em 1824.



O beijo (1888-9), de Auguste Rodin.



O beijo (1892), de Edvard Munch.



O beijo (1907-8), de Gustav Klimt.

1. As obras foram produzidas por artistas que viveram nos séculos XIX e XX. O que elas têm em comum?

Figura 30 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 90 - 91

No exemplo 25, os autores propõem uma leitura de imagens e abordam a intertextualidade temática a partir da primeira pergunta: “O que elas têm em comum?”.

No total, esse exemplar de livro didático apresentou 71 aparições de oportunidade de aprendizagem da intertextualidade. Deve-se destacar a presença do trabalho com a intertextualidade implícita, configurando uma proximidade de trabalho com as outras

categorias. A intertextualidade explícita destaca-se, inferimos, por ser a mais fácil de evidenciar-se no LD analisado.

Abaixo, apresentamos as oportunidades de aprendizagem associadas às seções do livro.

Tabela 9 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nas seções/subseções do livro Português: Linguagens

Eixos do Ensino de Língua Portuguesa	Seções	Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)
Leitura	Compreensão e interação	11	16%	55%
	A linguagem do texto	3	4%	
	Cruzando linguagens	10	14%	
	Leitura de imagens	15	21%	
Produção de texto	Produção de texto	11	16%	36%
	Agora é sua vez	2	3%	
	Para escrever com expressividade	12	17%	
Conhecimentos linguísticos	Construindo o conceito	1	1%	9%
	Exercícios	3	4%	
	Semântica e discurso	3	4%	
Oralidade	-	-	0%	0%
	Total	71	100%	100%

Na análise das seções do livro, percebe-se que o trabalho no eixo Leitura mais apresentou oportunidade de aprendizagem da intertextualidade, totalizando 55%. Esse eixo é o que apresenta a maior quantidade de seções em que aparecem as oportunidades, na obra estudada quatro (*Compreensão e interação; a linguagem do texto; cruzando linguagens; e leitura de imagens*), no LD. Nesse eixo apresenta o maior número de seções, como apresenta o *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa*. O eixo Produção Textual aparece com 36% das oportunidades de aprendizagem, destaque para a seção *Para Escrever com Expressividade*, com 17% das oportunidades, evidenciando que a intertextualidade, para os autores, é um instrumento de importância para a construção de textos escritos, um recurso na

construção de textos. Os Conhecimentos Linguísticos ficaram com 9% das oportunidades de aprendizagem. Inferimos que isso pode ter acontecido pela perspectiva da percepção da gramática pelo foco tradicional ainda. O trato com a oralidade ainda não oportunizou o trabalho efetivo e intencional com a intertextualidade, deixando a cargo do estudante e do professor a opção por buscar o intertexto nesse eixo, como afirma Marcuschi (2002b, p. 21), sendo ainda “questão pouco ‘falada’”:

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de contradição, mas de uma postura. (grifo do autor)

Necessário uma nova postura dos manuais didáticos, pois o trabalho como a intertextualidade é um trato com a própria língua e não se deve ter uma visão parcial do fenômeno linguístico, uma vez que a língua falada e escrita são manifestações que vão além de duas dicotomias, são intercambiáveis. São modalidades da língua que não se excluem e merecem maior atenção dos mecanismos de sua configuração.

5.1.2 Exemplos de Oportunidades de Aprendizagem da Intertextualidade na Seção Específica

No livro em estudo, a seção “Cruzando Linguagens”, do eixo Leitura, não é obrigatória, por isso mesmo, aparece só nos momentos em que os autores acham oportuno apresentar um trabalho voltado diretamente para a intertextualidade. No LD em análise, ocorrem quatro aparições da seção. Vejamos duas delas. A primeira foi extraída da 2ª unidade, capítulo 3.

Exemplo 26

Cruzando linguagens

Você vai ler a seguir um dos mais conhecidos poemas de Vinícius de Moraes:

Soneto de fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama.

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

SuperStock/Getty Images

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 226.)

atento: cuidadoso, aplicado.

pesar: tristeza, desolação, sofrimento.

vão: banal, insignificante.

zelo: dedicação, preocupação com algo ou alguém.

Professor: Na Internet, há mais de uma possibilidade de ver ou ouvir o próprio Vinícius de Moraes declamando o "Soneto de fidelidade". Eis algumas sugestões:
www.youtube.com/watch?v=PMZ10B82ZZg e www.youtube.com/watch?v=1q6L1Mapu90&feature=related

1. Com inversões na estrutura sintática das orações, a 1ª estrofe do poema situa o tema abordado: a fidelidade.
 - a) Troque ideias com os colegas e reescreva os dois primeiros versos do poema, colocando-os na ordem direta. *Antes de tudo, serei atento ao meu amor, e com tal zelo, e sempre, e tanto*
 - b) Interprete: O que pode ser "o maior encanto"? *Outra pessoa que eventualmente possa seduzir o eu lírico.*
 - c) Conclua: O eu lírico (o ser que fala no poema) pretende ser fiel à pessoa amada?
Sim, pretende dedicar-se a esse amor com exclusividade, durante todo o tempo.
2. De acordo com a 2ª estrofe, em que situações da vida ele pretende amar a outra pessoa?
Em todas as situações, no sofrimento e na alegria.
3. Projetando-se num tempo futuro, o eu lírico imagina a possibilidade de ser procurado pela morte ou pela solidão. Para ele: *A morte é a "angústia de quem vive", ou seja, é o que mais os amantes temem.*
 - a) O que significa a morte? Explique.
 - b) E a solidão? Explique.
A solidão é o "fim de quem ama", ou seja, é o que aniquila o amante, que não pode viver sem a pessoa amada.
4. Na última estrofe, o eu lírico define o que é o amor, com base em sua experiência pessoal. De acordo com os dois últimos versos do poema:
 - a) O amor dura para sempre? *Não. O amor é uma chama; logo, ele é intenso, mas pode se "apagar".*
 - b) Explique a oposição de ideias e o conceito de amor e fidelidade que há no último verso.
*No último verso há um paradoxo, ou seja, duas ideias antagônicas aparecem unidas: "infinito enquanto dure". A palavra *infinito* foi empregada com valor qualitativo, e não temporal. Assim, para o eu lírico, fidelidade é sinônimo de entrega total, mesmo que numa relação passageira. Em outras palavras, enquanto o amor durar, o eu lírico pretende viver só para ele, de forma dedicada e intensa.*
5. Compare o poema à crônica "O amor por entre o verde". De acordo com o ponto de vista do narrador da crônica:
 - a) Os jovens namorados estão vivendo um relacionamento "infinito enquanto dure"? Por quê?
Sim, eles estão completamente voltados apenas para si mesmos, para o seu sentimento, sem imaginar que no decorrer da vida o amor entre eles pode acabar.
 - b) O relacionamento dele com a mulher amada é "infinito enquanto dure" ou tem a perspectiva de durar para sempre? Justifique sua resposta. *Tem a perspectiva de durar para sempre. Professor: Eis uma boa oportunidade de discutir com os alunos os conceitos de narrador e eu lírico, que não representam necessariamente o poeta. De qualquer modo, a título de curiosidade, é interessante lembrar que o próprio Vinícius de Moraes, ao longo de sua vida, casou-se nove vezes.*

Nesse exemplo 26, percebemos que os autores, inicialmente, trabalham com a interpretação do poema para só na quinta questão estabelecer uma conexão intertextual com o texto da unidade, restringindo-se a uma intertextualidade temática, em que os dois textos são posto em comparação e a perspectiva do amor para cada um. A intertextualidade temática acontece sempre que o tema é o responsável pela relação entre textos, como a pertencerem do mesmo universo discursivo.

No próximo exemplo 27, da 4ª unidade, capítulo 3, os autores são mais ousados e estabelecem uma intertextualidade com um filme. Vejamos:

Exemplo 27

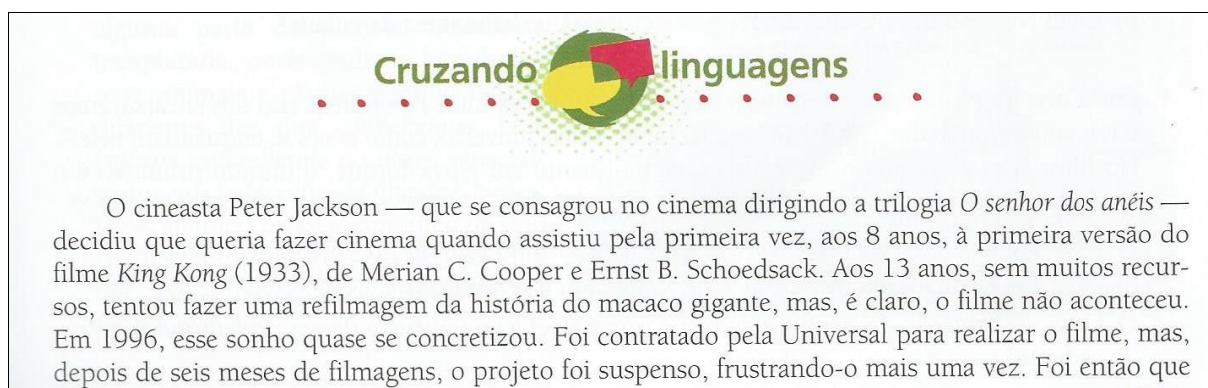


Figura 32 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 233

o diretor passou a dirigir *O senhor dos anéis*, trilogia adaptada da obra escrita por J. R. R. Tolkien e que o transformou no mais bem-sucedido cineasta de Hollywood. Pôde, então, voltar ao seu antigo projeto, tendo como orçamento nada menos do que 200 milhões de dólares.

Assista ao filme *King Kong* (2005), de Peter Jackson, e depois responda ao roteiro de leitura e análise a seguir. Professor: O filme tem 187 minutos. Verifique a melhor forma de os alunos assistirem a ele, se na escola ou em casa. As questões do roteiro poderão ser respondidas oralmente, no todo ou em parte, conforme o seu interesse. Motive os alunos, ampliando a discussão com outras perguntas.

1. A primeira versão de *King Kong* chegou às telas em 1933, o mesmo ano em que foi inaugurado o Empire State Building, então o prédio mais alto do mundo. Na primeira parte do filme, que ocorre antes de a equipe partir para a ilha da Caveira, há várias referências ao momento histórico vivido pelos americanos.

a) Qual era a situação econômica do país e da população? Os Estados Unidos viviam a chamada Depressão, período de crise econômica, com graves problemas de desemprego e falta de dinheiro.

b) Na cena inicial do filme, o cantor Al Jolson canta *I'm sitting on the top of the world* (Estou no topo do mundo). Considerando o tema do filme e o momento histórico, por que esse refrão é irônico e ambíguo? Porque os Estados Unidos viviam uma grave crise econômica e, logo, não estavam no topo do mundo; por outro lado, o refrão pode ser uma forma de levantar a autoestima dos americanos. Além disso, a música antecipa o que vai ocorrer no filme, ou seja, o gorila, um ser primitivo, vai subir ao topo do prédio mais alto do mundo, que representava o apogeu da civilização moderna.

2. No texto “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti, o mamute contrapõe dois mundos: o mundo primitivo, pré-histórico, de onde vem, e o mundo moderno, onde foi encontrado. No filme *King Kong*, esses dois mundos coexistem no tempo.

a) Que elementos do filme têm relação com o mundo primitivo?

Os habitantes da ilha da Caveira e sua feiticeira, os animais pré-históricos, como os dinossauros, os insetos gigantes e o próprio gorila.

b) E com o mundo moderno? A cidade de Nova Iorque, com seus prédios altos e seus automóveis; os navios e aviões, as metralhadoras, etc.

3. A situação vivida pelo gorila, que é retirado de seu mundo e levado para Nova Iorque, é semelhante à do mamute clonado. No texto “Carta do Pleistoceno”, o mamute menciona o respeito com que os homens de seu tempo o viam e conclui: “No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém”. E ainda pergunta: “Serviria para o turismo ou como cobaia?”.

a) Kong era respeitado no mundo em que vivia? Justifique sua resposta com elementos do filme e com o significado da expressão *King Kong*. Sim, era um animal temido tanto pelos seres humanos quanto pelos outros animais. King, em inglês, significa “rei”. Ele era o rei dos animais da ilha; por isso a tribo lhe fazia oferendas periódicas.

b) E em Nova Iorque? O que ele representava para os habitantes da cidade?

Representava uma atração turística e uma monstruosidade da natureza.

4. Em “Carta do Pleistoceno”, o mamute afirma: “se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor [...]”. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?”. No filme *King Kong*, tanto na ilha da Caveira quanto em Nova Iorque, o mundo primitivo e o moderno convivem durante algum tempo.

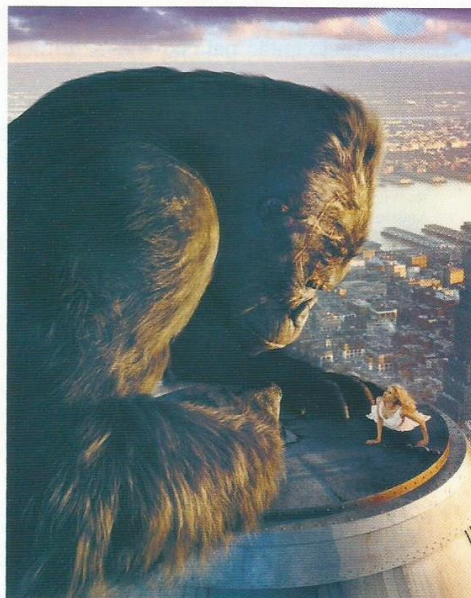
Vários homens são mortos; é impossível a convivência do homem civilizado com animais pré-históricos.

a) Qual é o resultado da permanência dos civilizados no mundo pré-histórico da ilha?

b) Qual é o resultado da convivência de Kong com a civilização?

Ele é tragicamente destruído, pois não há espaço para um monstro feroz como ele num centro urbano.

c) Logo, a afirmação do mamute de que é impossível a convivência desses dois mundos é procedente? Sim.



Diomedea

5. A personagem Ann Darrow, representada pela atriz Naomi Watts, é a única que estabelece uma relação diferente com o gorila.

Professor: Nesta questão, sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de um ponto de vista.

- a) Como ela vê o animal? O que sente por ele? Por que você acha que ela tem esses sentimentos por ele?
- b) E ele? O que sente por ela? O que justifica esses sentimentos?

Sugestão: Ele passa a gostar dela, talvez porque ela interaja com ele, demonstrando sentir carinho, confiança e respeito por ele.



Universal Pictures / Domedia

Cena do filme *King Kong*, de Peter Jackson.

6. Nas últimas cenas do filme, há o confronto final entre duas espécies, o *Homo sapiens* e o gorila gigante, ou, de modo simbólico, entre a civilização e a barbárie. Dê sua opinião:

A espécie humana, pois ela faz uma luta desigual: tem armas, atira pelas costas, não tem respeito nem do adversário.

- a) Durante a luta, qual das espécies se mostra mais temível e perigosa? Por quê?
- b) Pela perspectiva do filme, os americanos agem de modo civilizado nessa luta? Por quê?
- c) Em relação aos dias de hoje, que tipos de denúncia ou alerta o filme apresenta?

Entre outras possibilidades, o filme mostra a insensibilidade do mundo civilizado diante de mundos mais primitivos ou diante da natureza; e denuncia a supremacia dos interesses econômicos sobre quaisquer outros valores.

7. A história de *King Kong* também pode ser vista como uma nova versão do conto “A Bela e a Fera”. No final do filme, quando Kong morre, o cineasta Carl Denham afirma: “Não foram os aviões... Foi a Bela que matou a Fera”. Você concorda com o ponto de vista dele? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão: Não; embora Kong tenha sido dominado pela tripulação do barco por tentar recuperar Ann, na verdade sua morte se deve ao fato de ter sido retirado de seu habitat.

8. Quando a atual versão de *King Kong* foi lançada, em 2005, os americanos tinham, havia dois anos, invadido o Iraque (depois do atentado de 11 de setembro de 2001, que destruiu as torres gêmeas do World Trade Center) e ainda mantinham tropas naquele país. A guerra entre os Estados Unidos e o Iraque chegou a ser chamada pela imprensa de “a civilização versus a barbárie”. Você acha que, nessa versão atual, considerado esse contexto, o filme pode ter uma conotação política? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Sim; o filme pode ser visto como uma crítica à prepotência americana diante de povos culturalmente diferentes.

Figura 34 Livro Didático – Português: Linguagens – Editora Saraiva – p. 235

Nessa seção, o autor propõe que o estudante assista ao filme *King Kong* (2005), de Peter Jackson, para estabelecer uma comparação com o texto do capítulo, Carta do Pleistoceno de Marina Colasanti, que propõe um diálogo com a ética na ciência. A partir de uma notícia, a autora escreveu uma carta, em que o remetente é um mamute, para os cientistas que pretendiam cloná-lo e fazer ressurgir a espécie. De forma bem humorada, mas também irônica, a autora traça argumentos em que o próprio mamute desaconselha a experiência de clonagem. Um dilema ético entre o passado e o futuro, entre o limite e os avanços da ciência.

A partir dessa crônica, o autor estabelece um diálogo com o filme. Logo na primeira pergunta, os autores propõem uma intertextualidade temática com a trilha sonora do filme, procurando fazer os estudantes perceberem a relação de sentido, como os autores propõem na resposta: “uma antecipação ao que irá acontecer no filme”.

b) Na cena inicial do filme, o cantor Al Jolson canta *I'm sitting on the top of the world* (Estou no topo do mundo). Considerando o tema do filme e o momento histórico, por que esse refrão é irônico e ambíguo?

Na segunda questão, os autores estabelecem outra intertextualidade temática, quando contrapõem os temas tratados nos dois textos em estudo.

2. No texto “*Carta do Pleistoceno*”, de Marina Colasanti, o mamute contrapõe dois mundos: o mundo primitivo, pré-histórico, de onde vem, e o mundo moderno, onde foi encontrado. No filme *King Kong*, esses dois mundos coexistem no tempo.

a) Que elementos do filme têm relação com o mundo primitivo?

b) E com o mundo moderno?

Na terceira e na quarta questão, os autores continuam a estabelecer relações intertextuais temáticas, mostrando como os temas foram abordados nos dois textos. Essa forma de associação intertextual é demonstrada por Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 19), quando afirmam que a intertextualidade temática é encontrada em “um livro e o filme ou novela que o encenam; as várias encenações de uma mesma peça de teatro, as novas versões de um filme, e assim por diante”.

3. A situação vivida pelo gorila, que é retirado do seu mundo e levado para Nova Iorque, é semelhante à do mamute clonado. No texto “*Carta do Pleistoceno*”, o mamute menciona o respeito com que os homens de seu tempo o viam e conclui: “No mundo d e vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém”. E ainda pergunta: “Serviria para o turismo ou como cobaia?”

a) Kong era respeitado no mundo em que vivia? Justifique sua resposta com elementos do filme e com o significado da expressão *King Kong*.

b) E em Nova Iorque? O que ele representava para os habitantes da cidade?

4. Em “*Carta do Pleistoceno*”, o mamute afirma: “se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor [...]”. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?”. No filme *King Kong*, tanto na ilha da Caveira quanto em Nova Iorque, o mundo primitivo e o moderno convivem durante algum tempo.

a) Qual o resultado da permanência dos civilizados no mundo pré-histórico da ilha?

b) Qual é o resultado da convivência de Kong com a civilização?

c) Logo, a afirmação do mamute de que é possível a convivência desses dois mundos é procedente?

Observamos que a maneira de citar a crônica de Colasanti, associada à forma de argumentar dos enunciados da questão, provocam no estudante, também, a necessidade de argumentar, fazendo citações diretas ao filme. Não basta simplesmente responder, mas é necessário argumentar com fatos do próprio texto e, assim, através de citações diretas, estabelecer as relações temáticas entre os dois textos.

Na sétima questão, os autores inovam ao propor um estudo da intertextualidade implícita por captação, que o filme estabelece com uma famosa peça teatral: *A bela e a fera*.

A história de King Kong também pode ser vista como uma nova versão do conto “A Bela e a Fera”. No final do filme, quando Kong morre, o cineasta Carl Kenham afirma: “Não foram os aviões...Foi a Bela que matou a Fera”. Você concorda com o ponto de vista dele? Por quê?

Esse processo de estabelecer intertextualidade com outras linguagens propõe uma também nova maneira de abordagem do conteúdo nos livros didáticos. Contudo, não se pode esquecer o trabalho necessariamente com o texto escrito.

5.2 A intertextualidade: cruzando informações

Nesse tópico, apresentamos os tipos de categorias intertextuais trabalhadas nos objetivando traçar um cruzamento de informações entre elas e perceber quais as obras que trabalharam o intertexto a partir da visão de uma outra obra.

Tabela 10 Quadro de oportunidades de estudo da intertextualidade classificadas pelas categorias analisadas nos livros didáticos

		Vontade de saber português			Português: Linguagens		
Categorias		Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)	Quantidade	Porcentagem (valores arredondados)	Porcentagem (valores arredondados)
Intertextualidade Temática		18	29%	29%	11	16%	16%
Intertextualidade Estilística	Das semelhanças	2	3%	16%	6	8%	28%
	Das diferenças	8	13%		14	20%	
Intertextualidade Explícita		29	46%	46%	26	37%	37%
Intertextualidade Implícita	Captação	5	9%	9%	10	14%	19%
	Subversão	0	0%		4	5%	
Total		62	100%	100%	71	100%	100%

Quanto ao número de oportunidades de aprendizagem do intertexto, as obras não se diferenciam muito. Merece destaque a intertextualidade explícita, bem trabalhada nas duas obras e configurando-se como um trabalho mais intenso. Apesar de apresentar o intertexto explícito, os livros didáticos se prendem ao discurso jornalístico e não trabalham outros campos discursivos do uso da intertextualidade explícita, como o texto científico.

A obra *Português: Linguagens* apresenta mais oportunidades de aprendizagem da intertextualidade estilística, principalmente das diferenças, e prende-se ao estudo das imagens, com comparação de estilos - um letramento imagético importante no mundo multimodal em que vivemos. Grande diferença entre as obras aparece na intertextualidade implícita,

configurando o dobro de aparições no livro *Português: Linguagens* (9% e 19%). Na nossa opinião, essa categoria de intertexto merece mais destaque das obras, pois é exatamente nela que as formas mais sutis de interpretação e produção de texto são possíveis.

Tabela 11 Oportunidades de aprendizagem da intertextualidade nos eixos de ensino de língua portuguesa nos livros didáticos

Eixos do Ensino de Língua Portuguesa	Vontade de saber Português	Português: linguagens
Leitura	77%	55%
Produção de texto	14%	36%
Conhecimentos Linguísticos	9%	9%
Oralidade	0%	0%
Total	100%	100%

Quanto aos eixos de ensino, apresentados no *Guia do LD*, percebe-se a importância da intertextualidade para a compreensão leitora, apesar das poucas aparições da intertextualidade implícita. O eixo Produção de texto ficou em segundo lugar no total de cada livro didático, mesmo assim, consideramos que aparece com uma porcentagem baixa, uma vez que o intertexto é muito acionado na produção autoral de textos, como bem lembra Bakhtin (2009). Na seção Conhecimentos linguísticos aparece pouco o trato com a intertextualidade, inferimos que esse fato pode estar relacionado ao trato tradicional dado à gramática.

Quanto ao eixo da oralidade, constatamos que nos dois livros didáticos o percentual foi 0%. Essa é uma realidade que merece ser revista na construção das obras, uma vez que a relação texto escrito e texto oral apresentam uma relação que é determinada pelo gênero textual, necessário para a atuação social (MARCUSCHI, 2008). As relações intertextuais devem ser incentivadas até no uso da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a intertextualidade como princípio constitutivo do texto requer uma compreensão melhor de toda a complexidade que constitui uma língua. Os mecanismos utilizados na compreensão, interpretação e produção de textos não são simples, por isso mesmo, necessita-se de mecanismos eficazes de ensino/aprendizagem nas escolas para que os alunos possam aperfeiçoar as estratégias e participar mais ativamente da vida social num mundo cada vez mais letrado.

Com a intenção de compreender melhor esse fenômeno, realizamos o presente trabalho, na perspectiva de perceber como a intertextualidade é abordada, a partir dos exercícios propostos aos estudantes, no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos o percurso histórico do conceito da intertextualidade, apresentando como a Linguística Textual aborda esse critério da textualidade.

Na compreensão do nosso *corpus*, delimitamos o percurso histórico do Programa Nacional do Livro Didático e sua interface com a teoria da Transposição Didática. Com esse estudo, percebemos que o livro didático é um dos elementos pertencentes à *noosfera*, da Transposição Didática Externa, que congrega uma série de elementos - leis, parâmetros curriculares, decretos, editais, experiências pessoais, etc. - chegando à escola como um texto pensado para facilitar o trabalho do professor. Contudo, também percebemos que o mesmo livro didático passa por outro processo de transposição didática feita pelo professor na construção da aula de língua portuguesa. Assim, nem sempre o que chega à escola como conhecimento a ser ensinado através do livro didático é efetivamente o que será transformado em objeto de ensino, uma vez que o professor atua a partir dos condicionantes internos e dos alunos, para efetivamente “fazer /realizar” o processo de ensino/aprendizagem.

Conscientes desse papel do livro didático, procuramos compreender como dois livros didáticos do 9º ano abordam a intertextualidade à luz da Linguística Textual, mais precisamente através das categorias apresentadas por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) para a intertextualidade *Stricto Sensu*: a intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita.

Os resultados revelam que os livros didáticos apresentam o trabalho com a intertextualidade, contudo prendem-se muito ao trabalho com a intertextualidade explícita. Esse tipo de intertextualidade é mais evidente e de fácil percepção no texto. As duas obras

apresentaram trabalhos com os tipos de discurso: direto, indireto e indireto livre. Contudo, só a coleção *Português: Linguagens* apresentou um trabalho mais voltado a compreender o porquê do uso dos discursos, enquanto que a outra coleção se manteve nos aspectos mais gramaticais e do trabalho de reconhecimento dos discursos. A presença em ambas as coleções de gêneros textuais da esfera jornalística (notícia, reportagem e artigo de opinião, para ser mais preciso) acarretou num trabalho mais voltado para o estudo da intertextualidade explícita.

A intertextualidade temática foi a segunda mais utilizada dentre as oportunidades de aprendizagem tabuladas, uma explicação para esse tipo de trabalho ser mais comum, mais encontrado nas coleções, deve-se à escolha dos autores em apresentar uma proposta de livro direcionada por temas a serem discutidos por unidade. Essa opção de organização das coleções, inevitavelmente, realiza uma intertextualidade de apresentação dos textos com mesmo tema. Contudo, esse trabalho aparece como mecanismo de percepção de textos com a mesma temática ou textos com abordagens diferentes.

Nas duas coleções as oportunidades de aprendizagem da intertextualidade temática estavam presentes nas seções didáticas específicas do livro. Houve uma preferência em estabelecer conexões intertextuais por tema no trabalho com seções exclusivas. Como a intertextualidade é um princípio organizador de todos os textos (MARCUSCHI, 2008), a seção deveria apresentar uma maior variedade de trabalhos com o intertexto e ser obrigatória em todos os capítulos, favorecendo a aprendizagem desse recurso textual por parte dos estudantes.

Já a intertextualidade estilística apresentou diferença significativa nas duas coleções apresentadas. A coleção *Português: linguagens* apresentou uma maior variedade de uso desse tipo de intertexto, principalmente, quando das comparações entre gêneros textuais diferentes. Cabe ressaltar que, nessa mesma coleção, os autores apresentaram textos multimodais para estabelecer as comparações - utilizaram fotos, imagens, pinturas, esculturas, a propaganda, o próprio texto escrito e o filme. Contudo, a abordagem quase que exclusivamente se prendeu às comparações genéricas, não apresentando trabalho significativo com as características que definem determinados textos e estilos de autores, como modos de organização da língua.

Merece destaque o trabalho com a multimodalidade intertextual – entendido como uma abordagem do intertexto através da multimodalidade da língua. A Linguística Textual deveria se preocupar com o modo de organização da intertextualidade a partir da

multimodalidade, já que não se pode mais compreender um texto só pela escrita (KRESS; LEEUWEN, 2006).

Quanto ao trabalho com intertextualidade implícita, concluiu-se que os livros ainda não apresentam um trabalho consistente. Esse recurso merece ainda destaque nas obras, uma vez que a construção desse tipo de intertextualidade é mais sutil e merece um conhecimento prévio mais acentuado para a sua percepção. Apresentar caixas-diálogo com determinado conteúdo necessário à compreensão do intertexto pode ser uma alternativa de trabalho para suprir um provável desconhecimento sobre o assunto e possibilitar, dessa forma, as relações intertextuais presente no texto, que o estudante está analisando durante a execução do exercício apresentado ao mesmo.

Merece ainda destaque 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 os trabalhos com o intertexto nos vários eixos de ensino nas escolas: Leitura, Produção de Texto, Conhecimentos Lingüísticos e, principalmente, Oralidade.

Parece que o simples fato de compreender os tipos de intertextualidades não promove, necessariamente, um trabalho pedagógico do fenômeno. O trabalho com a intertextualidade deve mostrar um caminho direcionado para percepção do uso, devendo, nas aulas de Língua Portuguesa, ser um conteúdo a ser ensinado através de sistematização do ensino. A formação inicial e continuada dos professores deve dar mais evidência a esse conteúdo para que as formas de trabalho com o intertexto sejam aperfeiçoadas, garantindo melhores estratégias de atuação social dos estudantes. Talvez esse seja um dos caminhos a serem trilhados para a tão sonhada melhoria da qualidade do ensino da língua pátria: investir na formação dos professores.

Esse trabalho deve começar na universidade, na formação de professores para, dessa forma, melhorar a capacidade de trabalho com o intertexto, como evidenciado no estudo de Hoffnagel (2009), já entre os alunos universitários e, assim, prover esses universitários de um uso mais consciente do recurso intertextual.

Também, o presente estudo pode propiciar um olhar mais atento sobre o fenômeno para que os autores de livros didáticos possam melhorar as atividades propostas aos estudantes durante a confecção desse recurso didático, sistematizando melhor o trato com a

intertextualidade, pois o termo não é apresentado aos estudantes durante os exercícios. O trabalho didático é apresentado e não se nomeia o fenômeno.

Por fim, merece também destaque, como continuidade da pesquisa aqui empreendida, a possibilidade de perceber como esses exercícios são destacados na sala de aula. Uma pesquisa de imersão no trabalho do professor pode ajudar a compreender a forma como esse conteúdo deva ser abordado nos manuais didáticos e traçar diretrizes para a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Grahame. **Intertextuality**. London: Routledge, 2000.

ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português**. 9 ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 1-9.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25 – 67.

_____; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da G. Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13 – 46.

_____; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da G. Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47 - 72.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex, 1997.

_____; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 2005.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 11 – 27.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9394, de 20/12/96, publicada no DOU em 23/12/96c

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, terceiro e quarto ciclos. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2008 – Língua Portuguesa** – anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 – Língua Portuguesa** – anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014 – Língua Portuguesa** – anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da G. Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73 - 117.

CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. TESE (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: Linguagens**. 9 ano. 7 ed. (reformulada). São Paulo: Saraiva, 2012.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Argentina: Aique, 1991.

CORRALES, Luciano. **A intertextualidade e suas origens**. In: SEMANA DE LETRAS, 10, PUCRS, 2010. Porto Alegre: 10ª Semana de Letras 2010. EDIPUCRS, Comunicações, grupo 11. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf> .

CUNHA, D. de A. C. da. Atividades sobre os Usos ou Exercícios Gramaticais? Uma análise do Discurso Reportado. In: DIONÍSIO, Ângela P; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 102 – 112.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 29 - 36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOULARTE, R. S. Refletindo sobre o ensino de língua portuguesa: o que diz o manual do professor e que realidade é instaurada no livro didático. *In*: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada**: Práticas de Ensino de Línguas e Formação do Professor. V. 29. Campinas: Pontes, 2013, p. 243 – 267.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201 – 210, mai/ago. 2006.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, H. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HOFFNAGEL, Judith C. Intertextualidade em textos universitários. **Investigações: linguística e Teoria Literária**. V. 21, n. 2, jul./ 2008 – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf> Acesso em: 29/05/2013.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista **Signo**. Santa Cruz do Sul. v.3, nº 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 15/07/2013.

_____; MORAES, Silva E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, I. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; BENTES, Anna Cristina; CAVALCANTE, Mônica M. Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KRAEMER, Márcia. Interdiscursividade e intertextualidade: o diálogo das vozes sociais no conto lygiano. *In*: Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. 9. out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

KREES, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: Marisa Lajolo (Org.). Livro Didático e Qualidade de Ensino. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 13/09/2013.

LEMONS, C. T. G. A Função e o Destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 1-9., p. 37-44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista **Signo**. Santa Cruz do Sul. v.3, nº 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 15/07/2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa**: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da G. Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a, p. 48 – 61.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”. In: DIONÍSIO, Ângela P; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b, p. 21 – 34.

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

MENEZES, A. P. A. B. **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. 2006. TESE (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

MILLER, C. Rhetorical Community: the cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the New Rhetoric**. London/Bristol: Taylor & Francis, 1994, p. 67 -78.

MOZDZENSKI, L. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam?. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 177 – 201, Jul./Dez. 2013.

ONG, Walter J. **Oralidad y escritura**: tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

PEREIRA, Vanderléa A. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Piauí: Universidade Federal do Piauí.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, N.5 (2): p. 83-116, Florianópolis, Jul.- Dez., 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>> Acesso em: 13/05/2013.

RANGEL, Ergon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela P; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13 – 20.

REINALDO, Maria Augusta e BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: M. A. REINALDO *et al* (Orgs.). **Práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 73-96.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso*, dez 2008a, v.8, nº 3, p.581-612.

Disponível em:

<http://www.academia.edu/1494672/o_letramento_escolar_e_os_textos_da_divulgacao_cientifica_-_a_apropriacao_dos_generos_de_discurso_na_escola> Acesso em: 19/07/2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1857].

SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A.(org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-69.

SILVA, G. L. ; CAIADO, Roberta ; BARROS, I. B. R. Linguística Textual e Nova Retórica: a intertextualidade por Koch e Bazerman. In: BARROS, I.B.R.; EFKEN, K.; ACIOLI, M. D.; AZEVEDO, N. P. G.; FONTE, R. F. L.; CAIADO, R.; CAVALCANTI, W. M.. (Org.). **Ensino, Texto e Discurso**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 49-65.

SILVA, M. C. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: M. A. REINALDO *et al* (Orgs.). **Práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 97-115.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155 – 177.

TEIXEIRA, Denise Guerra de A. **Léxico e Atividade de Categorização no Livro Didático de Língua Portuguesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre o PNLD. *In*: VAL, M. G. C. (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13 – 26.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.