



FACULTAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO FENÔMENO DA
INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
EDUCADORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO TURNO
DA NOITE, NA ESCOLA ESTADUAL FERNANDO SOARES LYRA,
EM PERNAMBUCO – BRASIL, 2015**

Ronaldo Miguel da Hora

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2016

RONALDO MIGUEL DA HORA

**CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO FENÔMENO DA
INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
EDUCADORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO TURNO
DA NOITE, NA ESCOLA ESTADUAL FERNANDO SOARES LYRA,
EM PERNAMBUCO – BRASIL, 2015**

Dissertação apresentada ao Curso de
Postgrado da Universidad del Sol,
Assunção – Paraguai – como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juan Ireneo Barreto

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2016

H811c Hora, Ronaldo Miguel da.

Características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do ensino médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015./ Ronaldo Miguel da Hora. – Assunção, 2016.

237 f.

Orientador: Prof. Dr. Juan Ireneo Barreto.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidad del Sol. Facultad de Postgrado. Maestría en Ciencias de la Educación.

1. Leitura Literária. 2. Dialogismo. 3. Intertextualidade. 4. Produção Textual. 5. Práticas Pedagógicas. I. Título. II. Barreto, Juan Ireneo.

371.133:82



UNIVERSIDAD DEL SOL

Creada por Ley N° 4263

Aprobada por el Consejo de Universidades por Resolución N° 10/2010

DIRECCIÓN DE POST GRADO MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ACTA N° 27/16.

DEFENSA DE TESIS

En la Ciudad de Asunción, Capital de la República del Paraguay, a los once días del mes enero del año dos mil diez y seis siendo las 17:00 horas en la UNIVERSIDAD DEL SOL, sito en la calle Dupuis N° 462 se reúne El Tribunal encargado de juzgar la Defensa de Tesis de Post Grado, Maestría en Ciencias de la Educación:

25. Alumno: Ronaldo Miguel Da Hora con Cédula de Identidad N° 4099197 presenta con el propósito de cumplir con el requisito de Presentación y Sustentación de Tesis para el otorgamiento del Título de Magister en Ciencias de la Educación

El título de la Tesis es:

"CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO TURNO DA NOITE, NA ESCOLA ESTADUAL FERNANDO SOARES LYRA, EM PERNAMBUCO – BRASIL, 2015

y ha sido dirigida por el Tutor /a **Dr. Juan Ireneo Barreto Ascona**, dentro del Programa de Post Grado. Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Sol.

El Tribunal Examinador ha sido designado por el Consejo Superior Universitario de la Universidad del Sol con fecha **06/01/2016**, y está integrado/a por los siguientes profesionales:

Presidente/a: **Prof. Dra. María Elba Medina Barrios**

Miembro: **Prof. Dr. Enrique López**

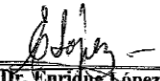
Prof. Dr. Crispín Aquino

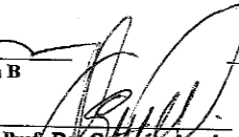
Una vez realizado el Acto de Defensa de la Tesis, El Tribunal Examinador emite el siguiente **RESULTADO-CALIFICACIÓN**:

Calificación: 100 (Cien)

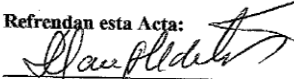
En fe de lo documentado en la presente Acta, los miembros de la Mesa Examinadora Firman


Prof. Dra. María Elba Medina B


Prof. Dr. Enrique López


Prof. Dr. Crispín Aquino

Refrendan esta Acta:


Prof. Lic. María Amelia Maidana
Directora General Académica


Prof. Lic. Gladys Petrona Morales
Rectora



• Sobresaliente 5
• Notable 4
• Aprobado 3
• No apto

Sede Central Asunción: Francisco Dupuis N° 462 (ExQuinta Proyectada) entre 14 de Mayo y Alberdi
Telefax: 021-371.371 – (021) 392466 www.unades.edu.py Email: unades@hotmail.com

RONALDO MIGUEL DA HORA

**CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO FENÔMENO DA
INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
EDUCADORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO TURNO
DA NOITE, NA ESCOLA ESTADUAL FERNANDO SOARES LYRA,
EM PERNAMBUCO – BRASIL, 2015**

Banca examinadora:

Nota: 100 (Bem) Aprovado (X) Reprovado () Reformular ()

Local: UNADES Data 24 / 01 / 2016



Names e assinaturas dos Examinadores:

Presidente Prof.^a Dr.^a Maria Elba Medina Barrios *[Signature]*

Membro Prof. Dr. Enrique López *[Signature]*

Membro Prof. Dr. Crispín Aquino *[Signature]*

Observações:

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2016

Para Gilmara e Acácia da Hora, meus amores!

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso criador, para quem nada é impossível. Sem Ele nada poderemos fazer.

A meu pai José e minha tia Josefa, que sempre acompanharam meus passos nessa jornada de estudos. A vocês, minha sincera gratidão.

A minha esposa, que sempre me incentivou e acolheu nos momentos mais difíceis. A você, Gilmara, meu muito obrigado pelo amor compartilhado, pela paciência nos momentos aperreados e distantes que passamos e pelo cuidado que sempre teve comigo. Obrigado pela linda família que temos! Te amo!

A minha filha, Acácia, que tanto suportou e sofreu minha ausência durante esses anos. Desculpe quando não pude dar atenção e carinho nos momentos mais solicitados. Ainda ecoam em meus ouvidos a palavra: "*Painho...*"

A todos os meus parentes, incluindo sogro, sogra, cunhado, enteada, que tanto torceram pelo meu sucesso, pelas idas e vindas para me levar ao aeroporto e me buscar quando de minha volta ao Brasil, pelo cuidado com minha esposa e filha e o respeito pela minha ausência.

Ao professor orientador deste trabalho, Doutor Juan Ireneo Barreto, pelas orientações cautelosas e sérias, características de um profissional que valoriza o fazer pedagógico e o esforço de seus alunos.

Ao professor Doutor Enrique López, pelas aulas e pelo apoio no momento mais crítico de minha vida, quando precisei ouvir as suas orientações para tomar um rumo em minha vida acadêmica.

À professora Doutora e Escritora Luzilá Gonçalves, quem me fez ver a literatura como parte da vida, a necessidade de todo professor de Letras conhecer a fundo essa arte de ver o mundo com um novo olhar.

À professora Ivanda Martins, pelas primeiras orientações, de quem tive a oportunidade de aprender a investigar mais, mesmo diante de tantas limitações que existem no campo da pesquisa.

Aos meus amados irmãos da igreja do Brasil, que tanto oraram por mim, para que este trabalho se realizasse e aguardaram ansiosos meu retorno para agradecer com um grande culto de ações de graças.

Também aos *hermanos paguayos de la Iglesia Asamblea de Dios de la Gracia, en San Lorenzo, principalmente a los misioneros brasileiros Cristiano y Evodia*, pela acolhida em sua casa, todas as vezes em que estive no Paraguai. *Muchísimas gracias!*

Aos demais professores do Mestrado, pelas aulas, até, emportunhol, língua que tive de aprender com muita pressa.

À professora de Espanhol, que tive na EAMPE, e tradutora do resumo desta dissertação, Herta Davino, quem primeiro prestou socorro linguístico, nos intervalos para o almoço e até antes de findar o expediente, emprestando e doando material para estudo. *Muchísimas gracias!*

Aos meus amigos, chefes e alunos da Escola de Aprendizizes-Marinheiros de Pernambuco, que confiaram em mim e me deram força para continuar essa jornada acadêmica, principalmente a Tenente Alessandra, Orientadora Pedagógica, que tanto lutou pelos professores e aguardou ansiosa este momento festivo. Meu muito obrigado a todos!

Ao meu grande amigo de anos, meu revisor gramatical, o professor Mário, o CDF, pela acuidade na verificação ortográfica desta dissertação. Externo aqui minha gratidão por fazer parte da minha história acadêmica e profissional.

Ao Diretor Rui, ao professor Jailsom, à professora Marta, aos alunos e à equipe pedagógica da Escola Estadual Fernando Soares Lyra, por me ajudarem nesta jornada ao me concederem a oportunidade de realizar esta pesquisa em seu espaço escolar.

A todas as LAN HOUSES que me ajudaram na confecção de meus trabalhos, principalmente desta dissertação.

E a todos os que fizeram parte desta história, principalmente aqueles que não acreditaram neste trabalho acadêmico. Muito obrigado a todos!

Pelos caminhos da intertextualidade cruzamos textos do passado que se encontravam adormecidos, outros que pareciam esquecidos ou apagados pelas cinzas do tempo. Procuramos reavivar todos, trazendo-os para os nossos dias, mostrando como certos textos atuais mergulharam em fontes poéticas de outrora para alimentar seus desejos criativos de hoje

(VIANA, 2002, p. 10).

RESUMO

A presente dissertação tem como finalidade descrever as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015. Para tanto, a pesquisa realizada verificou como o fenômeno da intertextualidade é uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, resultante das teorias do enunciado de Mikhail Bakhtin, com suas subdivisões em diversos níveis, e, além disso, constatou como se pode aplicar essas ideias nas práticas pedagógicas do Ensino Médio. A investigação teve como instrumental analítico o resultado de uma pesquisa de campo, constituindo a conduta e o desempenho dos professores e dos alunos, bem como a opinião dos envolvidos, coletados nas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas a esses sujeitos. O desenho de investigação desta dissertação foi o estudo de caso, sob a forma descritiva, holística e qualitativa, cujo cerne do referencial teórico encontra-se na adoção da intertextualidade como princípio do dialogismo bakhtiniano, subdividindo-se didaticamente e visando sua aplicação nas práticas pedagógicas. Observou-se, no entanto, que os professores da referida escola ainda desconhecem as formas de aplicação pedagógica do fenômeno da intertextualidade, pois suas vozes e ações revelam que a leitura do texto literário precisa ser trabalhada sob esse aspecto. Os principais resultados alcançados indicam que os professores pesquisados, de modo geral, sabem que não se pode abordar a leitura literária sem utilizar a intertextualidade a partir do dialogismo bakhtiniano, pois entendem que esse recurso pode auxiliá-los a desempenhar melhor suas atividades. No entanto, suas atitudes revelam as dificuldades nos processos de transposição didática, no sentido de eles articularem um trabalho de significativa contribuição para a utilização da intertextualidade em sala de aula. Portanto, esses docentes não conseguem adotar essa prática intertextual em suas aulas, a fim de melhor contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção textual, visto que ela melhora o desempenho dos alunos nas aulas de literatura.

Palavras-chave: Leitura Literária, Dialogismo, Intertextualidade, Produção Textual, Práticas Pedagógicas.

RESUMEN

Este trabajo ostenta como objetivo describir las características del enfoque de la intertextualidad en las prácticas pedagógicas de los profesores de literatura de la enseñanza secundaria del turno nocturno en la Escuela Estadual Fernando Soares Lyra, en Pernambuco - Brasil, 2015. Como técnica de investigación, adopta la utilización de la encuesta, y como herramientas de análisis, los resultados de la misma sobre la conducta y el desempeño de los profesores y estudiantes, así como las opiniones de los involucrados, recogidas de las observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas a estos sujetos. Mediante el diseño de investigación del Estudio de Caso, bajo la forma descriptiva, holística y cualitativa, y apoyándose en el marco teórico que señala el fenómeno de la intertextualidad como una manifestación del principio dialógico del lenguaje, evidencia que tales prácticas conforman los principios de las teorías del enunciado de Mijail Bajtín, las que ostentan subdivisiones en varios niveles, y además, destaca cómo se puede concretar la aplicabilidad de estas prácticas pedagógicas en la Enseñanza Media. Por otra parte, este trabajo apunta también para a posibilidad de que los docentes de la Secundaria no se muestren totalmente conscientes de las formas de aplicación pedagógica del fenómeno de la intertextualidad. En la escuela tomada como objeto de este estudio se constata que los profesores encuestados, en conjunto, saben que no pueden acercarse a la lectura literaria sin el aporte de la intertextualidad del dialogismo de Bajtín, ya que entienden que esta teoría puede ayudarles a realizar mejor sus actividades docentes. Sin embargo, sus voces y actitudes revelan las dificultades que poseen en cuanto al proceso de transposición didáctica, lo que propicia una práctica desarticulada de la verdadera y significativa contribución de los principios de la intertextualidad en clase. Por lo tanto, estos maestros no adoptan el enfoque intertextual en sus clases, con el fin de lograr mejorías al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria y producción textual, en las clases de literatura.

Palabras claves: Lectura Literaria, Dialogismo, Intertextualidad, Producción Textual, Prácticas Pedagógicas.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz de correspondência dos objetivos e indicadores para observação e entrevistas com professores e alunos.....	137
QUADRO 2 – Distribuição das características sociodemográficas dos professores entrevistados.....	149
QUADRO 3 – Distribuição das características sociodemográficas dos alunos entrevistados.....	152
QUADRO 4 – Entrevista aplicada aos professores.....	156
QUADRO 5 – Entrevista aplicada aos alunos.....	157
QUADRO 6 – Objetivos e indicadores para a observação de aulas.....	161
QUADRO 7 – Distribuição das aulas observadas no diário de campo.....	163
QUADRO 8 – Descrição das aulas 1 e 2– Professor A – 3º E.....	182
QUADRO 9 – Descrição da aula 1 – Professor A – 1º L.....	182
QUADRO 10 – Descrição da aula 1 – Professor A – 2º G.....	183
QUADRO 11 – Descrição da aula 2 – Professor A – 2º G.....	183
QUADRO 12 – Descrição da aula 2 – Professor A – 1º L.....	184
QUADRO 13 – Descrição da aula 3 – Professor A – 2º G.....	184
QUADRO 14 – Descrição da aula 3 – Professor A – 1º L.....	185
QUADRO 15 – Descrição da aula 1 – Professor A – 1º K.....	185
QUADRO 16 – Descrição das aulas 2 e 3 – Professor A – 1º K.....	186
QUADRO 17 – Descrição das aulas 5 e 6 – Professor A – 3º E.....	186
QUADRO 18 – Descrição da aula 7 – Professor A – 3º E.....	187
QUADRO 19 – Descrição das aulas 11 e 12 – Professor A – 3º E.....	188
QUADRO 20 – Descrição das aulas 6 e 7 – Professor A – 1º K.....	190
QUADRO 21 – Descrição da aula 12 – Professor A – 1º L.....	191
QUADRO 22 – Descrição das aulas 1 e 2 – Professor B – 1º J.....	192

QUADRO 23 – Descrição da aula 3 – Professora B – 1º J.....	193
QUADRO 24 – Descrição da aula 4 – Professora B – 1º J.....	194
QUADRO 25 – Descrição das aulas 5 e 6 – Professora B – 1º J.....	194
QUADRO 26 – Resultados integrais da pesquisa.....	215

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Níveis de Dialogismo.....	43
FIGURA 2 – A Fonte.....	96
FIGURA 3 – Ready Made da Bicicleta.....	97
FIGURA 4 – Secador de Garrafa.....	97
FIGURA 5 – Mona Lisa. A Gioconda.....	98
FIGURA 6 – Mona Lisa de Bigode.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 A INTERTEXTUALIDADE COMO UMA MANIFESTAÇÃO DO PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM.....	25
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A LEITURA E A LITERATURA.....	25
1.1.1 O fenômeno da intertextualidade.....	30
1.2 CARÁTER DIALÓGICO DA LINGUAGEM.....	31
1.2.1 Abordagem bakhtiniana de dialogismo.....	32
1.2.2 O dialogismo e suas subdivisões.....	37
1.3 DO DIALOGISMO À INTERTEXTUALIDADE.....	47
1.3.1 A obra de Bakhtin revisitada.....	48
1.3.2 A Concepção do Intertexto e a Noção de Texto.....	54
2 OS NÍVEIS DE INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	62
2.1 DEFININDO O TERMO INTERTEXTUALIDADE.....	62
2.2 A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO LITERÁRIA.....	65
2.2.1 Identificando os Intertextos.....	65
2.2.2 Alguns Termos Utilizados na Intertextualidade.....	73
2.2.2.1 Epígrafe.....	73
2.2.2.2 Citação.....	76
2.2.2.3 Referência e Alusão.....	77
2.2.2.4 Tradução.....	77
2.2.2.5 Paráfrase, Paródia, Estilização, Pastiche.....	80
2.2.2.6 Apropriação.....	96

2.3 INTERTEXTUALIDADE <i>STRICTO SENSU</i>.....	100
2.3.1 Intertextualidade Temática.....	101
2.3.2 Intertextualidade Estilística.....	102
2.3.3 Intertextualidade Explícita.....	103
2.3.4 Intertextualidade Implícita.....	104
3 FORMAS DE APLICAÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO.....	108
3.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA.....	108
3.2 ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	121
3.3 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS.....	137
4 METODOLOGIA.....	140
4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	140
4.2 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.....	143
4.3 ALCANCE.....	146
4.4 FONTE DE DADOS.....	147
4.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	147
4.6 SUJEITOS.....	148
4.6.1 Professores.....	148
4.6.2 Alunos.....	150
4.7 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	155
4.7.1 Entrevista.....	155
4.7.2 Observação.....	160

4.8 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	164
4.9 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	165
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	167
5.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	168
5.1.1 Dados Colhidos dos Professores.....	168
5.1.2 Dados Colhidos dos Alunos.....	171
5.1.2.1 Alunos do Professor A.....	172
5.1.2.2 Alunos da Professora B.....	178
5.1.3 Dados Colhidos a partir da Observação das Aulas.....	181
5.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	196
CONCLUSÃO.....	198
RECOMENDAÇÕES.....	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203
ANEXOS.....	218
A – TEXTOS E ATIVIDADES UTILIZADOS PELO PROFESSOR A.....	219
B – MATERIAL DO TABLET DA PROFESSORA B.....	225
C – SLIDE DA PROFESSORA B.....	226
D – FOLHA DA PROFESSORA B.....	227
APÊNDICES.....	228
A. CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA.....	229
B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	230

C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	231
D. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES.....	232
E. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS.....	234
F. MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	236
G. CARTA AVAL DA CORREÇÃO GRAMATICAL.....	237

INTRODUÇÃO

Por meio da leitura literária, o aluno pode ter acesso ao texto literário como instrumento privilegiado de modelização do uso escrito da língua, instrumento que pode ajudá-lo a desenvolver-se, ele próprio, como um melhor produtor textual, a partir do aumento de seu acervo de experiências textuais. A escolha da abordagem do fenômeno da intertextualidade na escola é viável e, por isso, não poderia deixar de ser apontada como princípio dialógico da linguagem nas aulas de literatura. A partir dessa abordagem, o professor do Ensino Médio tem a sua disposição uma ferramenta bastante útil a ser aplicada em suas atividades diárias, já que existe uma grande necessidade dessa atuação no âmbito escolar.

Para desenvolver este estudo, é necessário partir da formulação do problema proposto para investigação, neste trabalho de pesquisa, apresentado na forma de uma pergunta: Quais as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015?

Diante dessa problemática, faz-se necessário esclarecer o direcionamento que foi tomado a partir da distribuição do tema sob a forma das perguntas específicas desta investigação: De que maneira a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem?; Quais são os níveis da intertextualidade na produção textual?; Como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio?

Justamente por entender que o Ensino Médio seja o nível em que o aluno já tem certa quantidade de leitura trazida de sua formação do Ensino Fundamental, esta dissertação tem o objetivo geral de descrever as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015. Com base nos desdobramentos desta pesquisa, o uso da intertextualidade em sala de

aula revela-se como estratégia para o planejamento de práticas pedagógicas de professores de literatura do Ensino Médio, visando a uma melhoria nas atividades de sala de aula por meio da inserção da intertextualidade, o que contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção de textos.

Articulando-se ao objetivo geral e às perguntas específicas do presente estudo, apresentaram-se os seguintes objetivos específicos: detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, especificar os níveis da intertextualidade na produção textual e delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

A viabilidade desse estudo se apresenta diante da necessidade de compreender o que é a intertextualidade, como e onde esse fenômeno se manifesta e por que descrever um estudo sobre esse fenômeno como princípio dialógico da linguagem aplicado nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio de uma escola pública.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de beneficiar o docente de literatura do Ensino Médio no tratamento dispensado às atividades de leitura literária e produção de textos, através da abordagem da intertextualidade, já que existem tantas dificuldades no tratamento do ensino de literatura em nosso país. Consequentemente, o alvo dessa melhoria no ensino, que são os alunos, também será favorecido.

Além disso, o que motivou o pesquisador foi o fato de ele já ter publicado artigos em coletâneas, descrevendo atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula a partir da abordagem da intertextualidade, na tentativa de tornar essa abordagem uma prática constante no cotidiano de sala de aula.

Partindo de considerações de diversos autores e de interrelações defendidas por eles, foi traçado um perfil teórico que embasou este trabalho de investigação rumo à descrição da uma abordagem intertextual da leitura literária e produção de textos literários, nas aulas de literatura do Ensino Médio.

Diante dessas considerações, é necessário que a escola proporcione aos alunos uma integração entre a literatura e o contexto sociocultural, levando-os a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção de sentidos. Em contrapartida, em muitas situações, o aluno do ensino médio estuda literatura para “passar no vestibular”, sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária e a função social da literatura como um meio de conhecer o universo transfigurado, reinventado no texto.

A abordagem dialógica do texto literário foi vista aqui sob a ótica da intertextualidade, abordagem essa que permite ao professor fazer do aluno um coautor do texto literário, um novo sujeito, que questiona, indaga, descobre, inventa, compara, coteja, transforma, aprende, ensina. Por isso, a utilização dessa abordagem nas aulas de literatura se faz tão necessária. Não é de se estranhar o fato de estudiosos da leitura literária remeterem tão frequentemente ao conceito de intertexto, que é o que a escola deve fazer e permitir que se faça dentro e fora dela. Se, nesse aspecto, ela for bem sucedida, terá cumprido sua função.

Essa abordagem intertextual é muito debatida em diversos trabalhos acadêmicos, de publicações diversas, desde artigos de revistas, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, tanto no Brasil quanto em países das Américas e Europa. Mas ainda é um tema que precisa ser focado em escolas públicas, visando desenvolver uma comunidade de leitores críticos, capazes de influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem na sociedade em que se inserem. Só assim, dados de pesquisas em educação voltados para a temática da leitura, interpretação e produção de textos poderão apresentar melhoras em seus resultados, pois ultimamente têm colocado o Brasil em patamares ínfimos, segundo Cereja (2004).

A escolha das turmas do Ensino Médio levou em conta que os conteúdos a serem abordados são permeados de uma certa formação acadêmica de leitura literária trazida do Ensino Fundamental.

Na área da escola onde se propõe atuar esta pesquisa, não se encontrou nenhum outro projeto voltado para essa abordagem. Daí a importância de sua implantação, tanto para a escola, quanto para a comunidade acadêmica, pois coloca a literatura em lugar de destaque numa sociedade que mergulha a passos largos numa infinidade de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que sabem lê o que está escrito, mas apenas fazem a decodificação disso, sem, contudo, entender o conteúdo.

A fundamentação teórica deste trabalho pautou-se no que preconiza Kristeva (1974a), a partir de uma franca influência dos trabalhos realizados por Bakhtin (2012), desde seus estudos iniciados na década de 20. A noção de Intertextualidade, introduzida por Kristeva para o estudo da literatura, chamava atenção para o fato de que a produtividade da escritura literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Uma vez que todo texto literário apresenta como característica uma relação, implícita ou explicitamente marcada, com textos que lhe são anteriores, essa concepção permite tomar o texto literário como o lugar do intertexto por excelência, pois “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974a, p. 64).

Essa noção de intertexto foi difundida nos estudos literários por Barthes (1973, p. 269), para quem “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis, todo texto é um tecido de citações passadas”.

Em Barthes (2004), encontra-se uma definição para o termo intertextualidade que, consonante com aquela proposta por Kristeva, está implicada na própria definição de texto. Segundo esse autor, o texto é lugar em que a língua se realiza concretamente. O texto redistribui a língua (é o campo dessa redistribuição). Um dos caminhos dessa desconstrução-reconstrução é permutar textos, retalhos de textos que existiram ou existem em torno do texto.

A intertextualidade, condição de todo texto, seja ele qual for, não se reduz, evidentemente, a um problema de fontes ou influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é detectável, de citações

inconscientes ou automáticas, dadas sem aspas (BARTHES, 2004, p. 275). Identificada no âmbito da literatura e, da mesma forma, fora dos seus limites, historicamente, a intertextualidade é compreendida como uma propriedade constitutiva do texto, como o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos.

Nas últimas décadas, o conceito de intertextualidade passa a ser, amplamente, adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos. Desde a proposição do termo, no campo dos estudos literários, a intertextualidade vem sendo tema de investigação em disciplinas e perspectivas teóricas distintas. Entre essas disciplinas, destacam-se a própria Crítica Literária, a Linguística Textual e a Linguística Antropológica. Poucas são, no entanto, as pesquisas realizadas na perspectiva escolar. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade a partir de princípios e operações pedagógicas, implicados em sua concreta manifestação didática. Nesse contexto, justifica-se a necessidade deste estudo e aponta-se para a possibilidade de que um novo ponto de vista sobre o fenômeno, ainda não privilegiado em estudos anteriores, seja criado.

Neste trabalho de pesquisa, a Intertextualidade é investigada como um fenômeno, fundamentalmente, implicado na experiência humana de construção de sentido. Assim sendo, é um fenômeno que — implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade linguística de diferentes espécies e gêneros textuais — permite revelar o caráter eminentemente dialógico da linguagem humana.

Atendendo a esses fundamentos, esta dissertação está composta por cinco capítulos, nos quais se apresentam reflexões, percursos metodológicos, resultados e discussões acerca do tema estudado.

No primeiro capítulo, intitulado *A intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem*, buscou-se apresentar o fenômeno da intertextualidade como princípio do dialogismo da linguagem, pautado nas teorias do enunciado de Bakhtin (2012) e difundido nos comentários de autores como

Fiorin (2010), quando apresenta uma divisão dos níveis de dialogismo, pautada nas obras do filósofo russo.

O segundo capítulo, intitulado *Os níveis da intertextualidade na produção textual*, faz um levantamento de como esse fenômeno é subdividido e comentado à luz de teóricos como Paulino, Walty e Cury (1995); Viana (2002); Sant'Anna (2008); Koch, Bentes e Cavalcante (2008).

No terceiro capítulo, *Formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio*, são apresentadas as implicações pedagógicas do uso da intertextualidade no ensino de literatura, bem como algumas atividades intertextuais de leitura e produção de textos que podem ser utilizadas na escola pelo professor, no intuito de dinamizar as aulas de literatura e afastar o mito de que o texto literário é difícil de ler e de produzir. Este capítulo foi orientado, principalmente, pelas propostas de Paulino, Walty e Cury (1995); Silva (2005); Suassuna (2006); Zilberman e Silva (2008); Fiorin (2009). Traz ainda a apresentação de um quadro contendo a definição operacional das variáveis, que nortearam o levantamento dos dados desta pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a metodologia que orientou este trabalho, através de um estudo de caso descritivo, intrínseco, holístico, que se enquadra na pesquisa qualitativa, segundo defendem, principalmente, Yin (2001); Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010); Lüdke e André (2013), com destaque para as características sociodemográficas da instituição e dos entrevistados. A técnica e os instrumentos de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada aplicada a dois professores de literatura do Ensino Médio e seus alunos do turno da noite de uma escola pública, bem como as observações das aulas desses professores. A organização e a avaliação desses dados foram apresentados no quinto capítulo desta dissertação, de acordo com esquema de análise de dados qualitativos, apresentado manual de ATLAS t.i, segundo Cuevas Romo, Méndez Valencia e Hernández Sampieri (2010, p. 5).

Além da *Conclusão* e das *Referências Bibliográficas*, esta dissertação inclui uma seção de *Apêndices*, que contém o material que os professores utilizaram nas aulas observadas, e os *Anexos*, contendo a Carta de Anuência da Pesquisa,

apresentada ao gestor da instituição, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os Professores Participantes da Pesquisa e outro para os Alunos, o material utilizado para realizar a Entrevista Semiestruturada com os Professores e com os Alunos, a Matriz de Observação de Aulas, e, por fim, a Carta Aval da Correção Gramatical.

1 A INTERTEXTUALIDADE COMO UMA MANIFESTAÇÃO DO PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM

Sólo el mítico Adán, el Adán solitario, al abordar con la primera palabra el mundo virgen, que todavía no había sido puesto en cuestión, pudo, de verdad, evitar totalmente, en relación con el objeto, esa interacción dialógica con la palabra ajena (BAJTIN, 1991, p. 56).

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A LEITURA E A LITERATURA

Partindo do princípio de que a escrita é inseparável da leitura, pois a produção de textos pressupõe a recepção/compreensão e a análise da produção de textos de outros, o desenvolvimento desse processo de produção deve-se em grande parte à recepção de textos com qualidade e de forma interativa, assim, o caminho da escrita é formado com uma carga de lembranças daquilo que já foi lido. A leitura não é a simples decodificação de um sistema, seja escrito, desenhado, esculpido, seja qualquer outro. Não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível, pois o que importa para a significação é o universo do discurso, o contexto de sua produção. Se cada indivíduo é capaz de interpretações diferentes, deve-se pensar como se dará tal interpretação. Uma boa leitura, que jamais pode ser entendida como decodificação, mas como fruto de um cálculo interpretativo, é, portanto, primordial para que se desenvolvam as capacidades básicas no exercício de escrita de textos das mais diversas naturezas. Leitura essa denominada leitura literária, a cargo da literatura, que deve ser trabalhada no espaço escolar.

As autoras Chartier e Hébrard (1995, p. 247) defendem que existem dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola. Um deles, interno e especializado, corresponde ao discurso dos profissionais ou dos

administradores; fala dos fins ou dos meios, instala-se na evidência desta vocação natural: a escola é o local onde se aprende a ler. Outro, externo, procede aparentemente dos porta-vozes do grande público – a imprensa, a mídia, mas está saturado de uma sedimentação discursiva, talvez secular.

A partir dessa observação, Silva (2005, p. 15) compreende que há conexões entre leitura e literatura, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a interrelação entre as concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Para a autora, “essas discussões teóricas, entretanto, geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais ‘desencontros’ que ‘encontros’ a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola” (SILVA, 2005, p.15).

O que se percebe é que essas relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala de aula. Por isso, Silva (2005, p. 16) lembra que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.

Essa criticidade e essa autonomia dos leitores devem ser alcançadas através do uso das palavras, que vêm da sociedade da qual cada um faz parte. São essas palavras de uso, simultaneamente, individual ou coletivo, que se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo o fazer humano. São essas palavras que constroem a escrita, que, no dizer de Cosson (2011, p. 16), é “um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”.

Segundo esse autor,

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos (COSSON, 2011, p. 16).

Para isso, de acordo com Evangelista e Brandão (1999, p. 84), “a leitura tem de ser pensada não apenas como um procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. É essa noção da leitura como ato de posicionamento político diante do mundo que precisa estar presente na sala de aula. Os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem o papel dinâmico nas redes de significação do texto. Um leitor que precisa agir no papel de coautor do texto literário, o que será possível se o professor adotar uma metodologia que propicie ao aluno o desejo de recriar o texto literário, ou seja, segundo Kleiman e Moraes (1999, p.129), através de “uma abordagem de leitura que leve o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo”. E esse tipo de abordagem de leitura será abordado com mais precisão no terceiro capítulo deste trabalho.

Assim, Silva (2005, p. 86) aponta como uma das sugestões para o ensino de literatura, a partir do trabalho com a intertextualidade, “a reescrita de textos alheios”, segundo Viana (2001, p. 25), “incentivar o aluno na produção de resenhas, paródias, resumos de textos literários como forma de recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura”.

Por outro lado, autores como Soares (1999), Cereja (2004), Silva (2005), bem como Paulino e Cosson (2004, 2009) afirmam que a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de exercícios escolares, sem que o aluno perceba o ato de ler como “ação cultural historicamente constituída”.

Esses autores levantam as mais variadas discussões a respeito do papel da literatura na escola, baseadas em estudos que tratam do ensino de literatura, das contribuições da Teoria Literária, da interação do leitor com o texto literário, entre outras vertentes relacionadas à inserção da leitura literária em sala de aula. Entretanto, o que se acentua no espaço educacional é o chamado fracasso escolar no ensino de literatura, diante de dificuldades diversas, sobretudo quanto à abordagem do texto literário em sala de aula. Esse questionamento apresenta-se diante da necessidade de se encontrar e discutir propostas alternativas para o professor reavaliar o processo de ensino-aprendizagem direcionado à literatura;

propostas estas que possam ser aplicadas na escola pública em turmas do ensino médio.

Com a afirmação

“Se, por e não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”

pronunciada em janeiro de 1977, na aula inaugural do Colégio de França, Barthes (2007, p. 17) reafirma a importância da literatura. Assim como outras formas de expressão artística, ela propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção.

A inclusão da literatura no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Os documentos oficiais, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina Língua Portuguesa.

Não se pode falar em leitura e literatura sem, contudo, apontar considerações a respeito do sentido do texto. Fiorin (2009, p. 46) lembra que para Bakhtin,

“o sentido de um texto é dado pela significação (relações internas de dependências entre suas unidades frásticas e transfrásticas) e pelo sentido *stricto sensu* (relações com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, relações interdiscursivas ou intertextuais).

Em outras palavras, conforme Bakhtin (2003, p. 90), o sentido de um texto constrói-se sempre, levando em conta a significação. Assim, o processo de leitura deve levar em consideração as relações internas produtoras de significação e as

relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos. Relações essas que serão pontuadas nos próximos tópicos deste trabalho.

A palavra texto, portanto, designa um enunciado qualquer, situado em contexto específico. O texto, como afirma Guimarães (1999, p.14), pode ser: “oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno (...) uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, e até mesmo uma palavra-frase”.

O importante é que se pense em texto, de um lado, como um sistema concluído, acabado, ímpar, organizado através de suas intraestruturas; de outro, como um objeto aberto, inacabado, inconcluso, dialogante, ligado ao contexto extralinguístico. Segundo Fiorin e Savioli (2000, p. 12),

“... entende-se por contexto uma unidade linguística maior onde se encaixa uma unidade linguística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda”.

Contudo, é importante lembrar que nem sempre o contexto vem explicitado linguisticamente. Os elementos em que se produz o texto podem dispensar maiores esclarecimentos e dar como pressuposto o contexto em que ele se situa.

Cabe lembrar que:

“... nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação isolada de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade” (FIORIN, 2000, p. 13).

Compreende-se, a partir desse autor, que uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam. Além disso, para que haja uma boa leitura, não se pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão sócio-histórico-científica qualquer. Para tal feito, faz-se necessário o reconhecimento do intertexto, que pode aparecer tanto

de forma implícita como explícita, devendo o leitor estar atento a esse fenômeno, que será abordado em seguida.

1.1.1 O fenômeno da intertextualidade

Existem razões pertinentes para justificar a escolha do fenômeno da intertextualidade como um objeto de pesquisa no atual momento de estudo das ciências denominadas humanas, razões essas compatíveis com Cavalcante (2009, p. 17, 18). A primeira delas diz respeito à centralidade desse conceito para os estudos da linguagem humana em diferentes momentos históricos e em diferentes áreas do conhecimento. A noção de intertextualidade, de alguma forma já inscrita nos primórdios da História da Filosofia, na década de 60, fora introduzida por Julia Kristeva, no âmbito dos estudos da Crítica Literária. Com isso, Kristeva chamava atenção para o potencial valor de “produtividade” da escritura literária que, por sua natureza, redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Essa concepção, visivelmente inspirada nos trabalhos sobre a linguagem realizados por Bakhtin e, posteriormente, rediscutida por outros pensadores — entre os quais Barthes, Genette, Rifaterre, Bloom, Bauman — adquire, no ocidente, um importante status a partir da década de 70.

Segundo Juvan (2008, p. 49-94), na tradição milenar de estudo da Retórica e da Poética, mais precisamente nas obras de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), Cícero (106 a. C. – 43 a. C.) e Horácio (65 a.C – 8 a.C), encontra-se a origem do que, séculos mais tarde, seria definido pelo conceito de intertextualidade.

A segunda razão baseia-se no fato de que esse fenômeno, apesar de potencializado no fazer estético, criativo, em função das habilidades cognitivas humanas responsáveis pela imaginação, não se restringe ao universo da literatura, das artes. Identifica-se todo tempo, nas diversas situações de uso da linguagem. Dessa forma, a intertextualidade é um fenômeno que merece investigação não apenas como um problema característico da natureza do texto em que se inscreve, mas como um problema que indicia a própria natureza da cognição e da linguagem humana.

A terceira razão, intrinsecamente relacionada às duas anteriores, advém do fato de a intertextualidade ser um fenômeno que, prevalente no processamento discursivo, vem sendo amplamente estudado no campo da análise literária, da análise do discurso e, mais recentemente, da antropologia cultural. Esses estudos, no entanto, não apresentam respostas para, entre outros, os seguintes questionamentos: se a intertextualidade é um fenômeno prevalente na maneira como os seres humanos produzem discurso, ou seja, na maneira como se coloca a língua em atividade, como e por que os seres humanos desencadeiam, de maneira tão recorrente e em contextos comunicativos tão diversos, esse fenômeno discursivo? Que princípios, operações e mecanismos cognitivos subjazem a atualização desse fenômeno discursivo?

Cavalcante (2009, p. 19) ainda defende que na Linguística Cognitiva, entre os avanços por ela promovidos nos últimos 30 anos, identificam-se conceitos e noções teóricas que podem ser considerados significativos o bastante quando se coloca em busca de respostas para esses questionamentos. Apesar disso, trabalhos de pesquisa com esse objetivo estão por ser escritos. Além do trabalho realizado pela autora, até este momento, pouco ou quase nada fora investigado sobre o fenômeno da intertextualidade, à luz de conceitos teóricos da Linguística Cognitiva.

Diante dessas constatações, é necessário passar a reflexões que permitirão melhor focalizar o fenômeno da intertextualidade à luz do dialogismo bakhtiniano, difundido por alguns teóricos.

1.2 CARÁTER DIALÓGICO DA LINGUAGEM

Nas últimas décadas, principalmente pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos, o ensino de literatura tem sido objeto de debate, levando muitas vezes a posições extremadas. Neste momento, faz-se necessário abordar algumas considerações teóricas que pautaram esta pesquisa. Teóricos como Bakhtin (2012); Kristeva (1974a); Verón (1980); Brait (1997, 2012); Barthes (1974,

2004), entre outros, têm levantado, de forma exaustiva, considerações a respeito do princípio dialógico da linguagem.

Para uma abordagem mais acurada do termo intertextualidade, partindo do dialogismo, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer as abordagens deste último, em consonância com os postulados defendidos pelos estudiosos do termo. Assim, com o desenvolvimento de pesquisas e com a adoção de políticas educacionais direcionadas à abordagem dos fenômenos de linguagem a partir de uma perspectiva social, algumas obras e alguns autores ganharam grande destaque.

1.2.1 Abordagem bakhtiniana de dialogismo

No Brasil, um dos autores que mais tem influenciado os estudos nessa área é Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), o pensador russo considerado um dos maiores filósofos da linguagem de todos os tempos. Conceitos como *autor*, *autoria*, *estilo*, *significação*, *polifonia*, *dialogismo* e *gêneros do discurso* destacam-se em sua produção. A principal característica de sua obra é a análise da linguagem dentro de um processo interativo. Em seus trabalhos, a observação da língua sempre ocorre sob a ótica da relação dialética indivíduo/sociedade, em um universo em que se interpenetram o individual e o social. Desde a década de 1980, período em que a obra de Bakhtin começou a ganhar espaço em nosso país, até os dias atuais, nota-se que as concepções do autor ampliaram sua área de influência, estendendo-se de professores e pesquisadores a vários documentos oficiais do sistema de ensino brasileiro.

A obra de Mikhail Bakhtin já apresentou contribuições para diversas áreas do conhecimento, como linguística, crítica literária e história da literatura, por exemplo, e continua instigando estudiosos que se dedicam à análise do dialogismo, polifonia, intertextualidade, entre outras.

Ao desenvolver o estudo sobre a natureza dialógica da linguagem, Bakhtin introduziu a discussão de vários temas de interesse primordial para certos ramos da linguística, como a linguagem no processo de interação verbal e as formas de

organização do discurso reportado. Esses temas são muito estudados pelos linguistas que buscam, a partir da retomada das ideias de Bakhtin, investigar o caráter dialógico da linguagem numa perspectiva mais ampla.

Atualmente, mais que objetos de interesse no contexto escolar e acadêmico, o pensamento bakhtiniano tem emergido como norteador dos eixos de sustentação das novas propostas ao ensino de língua materna.

A sustentação filosófica deste trabalho situa-se na abordagem de Bakhtin, teórico da filosofia da linguagem, com seus postulados da enunciação sobre o dialogismo, difundido mais tarde por Kristeva (1974a, p. 64), quando usou o termo intertextualidade para dizer que o texto é um mosaico de citações.

De acordo com Freitas (1997), os estudos bakhtinianos buscavam um entrelaçamento entre sujeito e objeto, baseando-se em uma síntese dialética inserida em um universo cultural e histórico. Nessa concepção, a língua não pode ser entendida como se fosse um sistema abstrato de normas, haja vista que ela apresenta uma realidade extremamente dinâmica e viva diante das interações verbais dos interlocutores, estando, assim, em constante evolução. Deste modo, não se pode restringi-la ou distanciá-la de sua realidade evolutiva. Por isso, a noção de alteridade ocupa um lugar de destaque no universo bakhtiniano.

Para Clark e Holquist (1998), a alteridade reconhece um destinatário ativo, um ser que não se limita à compreensão passiva diante do locutor. Trata-se de um destinatário que reage de modo responsivo à fala/mensagem recebida, produzindo respostas (ora concordantes, ora discordantes) que se relacionam em um plano dialógico.

É sob tal ótica que se desenvolve o pensamento de Bakhtin acerca do dialogismo, o qual alude ao permanente diálogo travado entre os diversos discursos que circulam na sociedade, devendo, por isso, ser visualizado e reconhecido como elemento responsável pela instauração da natureza interdiscursiva da linguagem.

De acordo com Fiorin (2010, p. 18), o dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin. Essa noção funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem

como é constitutiva de sua antropologia filosófica. O autor ainda afirma que, para Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Entretanto, essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem.

Explica ainda Fiorin (2010, p. 19) que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Isso ocorre porque existe neles uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo, portanto, são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Por enunciação, compreende-se, em consonância com Benveniste (1989, p. 82-83), o colocar em funcionamento da língua por um ato individual de utilização. Segundo o autor, a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Além disso, pressupõe o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos (fonológicos, lexicais, gramaticais, semânticos) de sua realização.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias de enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Por outro lado, segundo Tomasello (2006, p. 440), o processo de enunciação, o ato em que uma pessoa expressa para outra pessoa, em um contorno entonacional único, uma intenção comunicativa relativamente coerente em um dado contexto comunicativo, ocorre com vistas à comunicação cooperativa entre os interlocutores, com vistas à co-construção da referência e do sentido pelos sujeitos da interação.

O ato individual de se apropriar da língua (de suas convenções simbólicas) e de mobilizá-la criativamente, ou seja, o ato de colocar a língua em atividade é desencadeado por locutores empíricos que, em um dado contexto comunicativo, necessitam referir e co-referir pelo discurso. Segundo Benveniste (1989, p. 84),

A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação.

Aproximando-se dessa perspectiva, Kock (2001, p. 50) descreve o dialogismo como constitutivo da linguagem. Segundo a autora, a palavra é o produto da relação “recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘um’ em relação ao outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço”. Dessa forma, Fiorin (2010, p. 18) afirma que toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras.

Por isso, Bakhtin (2005) considera que a palavra, por ser o território comum do locutor e do interlocutor, comporta duas faces: é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Por isso, ela representa o produto da interação locutor/ouvinte, servindo de expressão de um em relação ao outro. Segundo o pensador russo, é através da palavra que alguém se define em relação ao outro, à coletividade; é no perímetro das relações interpessoais, mediadas pela linguagem, que os homens constroem conhecimento e se estabelecem no meio social. Para Freitas (1997, p. 320), sem o outro “o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência”, enfim, não consegue se constituir como sujeito.

A evolução da espécie humana está relacionada às suas vivências socioculturais, mais precisamente, à criação, à manipulação e à transformação inventiva de diferentes tipos de artefato cultural. A cognição humana é, nesse sentido, segundo Cavalcante (2009, p. 19), “profundamente marcada pela criação

e pelo uso de artefatos culturais”. Em sentido amplo, os signos e as construções linguísticas — organizadas na forma de textos — nada mais são senão artefatos simbólicos culturais.

Esses artefatos culturais podem ser compreendidos como todo e qualquer produto ou objeto resultante da mão humana, ou seja, uma forma de cultura material construída pelos seres humanos para um fim determinado. Assim,

Já que a principal função da linguagem é manipular a atenção das outras pessoas – ou seja, induzi-las a adotar certa perspectiva sobre um fenômeno, podemos pensar que os símbolos e as construções linguísticas nada mais são senão artefatos simbólicos que os antepassados de uma criança lhe legaram para esse propósito. Ao aprender a usar esses artefatos simbólicos, e assim internalizar as perspectivas que a ele subjazem, a criança acaba conceituando o mundo da maneira que os criadores dos artefatos fizeram (TOMASELLO, 2003, p. 210).

Segundo Bakhtin, nossa linguagem é eminentemente dialógica, visto que mantém interação com enunciados anteriores e posteriores ao momento da comunicação. Além disso, enquanto fenômeno social e ideológico, ela participa dinamicamente da realidade histórico-social dos indivíduos. Explica Bakhtin (1993, p. 88) que:

“A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”.

Muitos autores já se referiram à pluralidade de sentido que assume o termo dialogismo nos trabalhos de Bakhtin. Schnaiderman (1983, p. 27), por exemplo, afirma que no conjunto da obra bakhtiniana existem diferentes níveis de dialogismo, contudo, não apresenta uma explicação para a heterogeneidade com que Bakhtin utiliza o termo diálogo.

Barros (1999, p. 03-04) também salienta o caráter polissêmico do termo dialogismo e analisa duas acepções. Segundo a autora, a natureza dialógica da linguagem pode ser estudada no processo de interação verbal entre enunciador e

enunciatório. Dessa forma, “[...] concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o outro, no texto”. Por outro lado, dialogismo, conforme a autora, também pode ser entendido como “diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. Nessa acepção, o caráter dialógico da linguagem associa-se à intertextualidade, sem, contudo, restringir-se ao processo de incorporação e transformação de um texto em outro.

Ao discutir o princípio dialógico da linguagem, diz Todorov (1981, p. 95) que o conceito de dialogismo assume o estatuto de um termo geral na abordagem de Bakhtin, sendo empregado em vários momentos com sentidos diversos.

1.2.2 O dialogismo e suas subdivisões

Diante das discussões acerca do dialogismo, defendido por Bakhtin, autores como Silva (1997) e Fiorin (2010) traçaram um perfil comparativo de cada nível definatório para o termo em diferentes sentidos. Pode-se, então, estabelecer alguns níveis.

O primeiro diz respeito ao dialogismo na interação verbal entre enunciador e enunciatório da comunicação. É o que Fiorin (2010, p. 24-31) chama de primeiro conceito de dialogismo, para quem todo enunciado é dialógico e constitui-se a partir de outro enunciado.

Essa concepção aproxima-se da ideia do diálogo entre participantes de uma situação comunicativa. Não se trata apenas da troca de fala entre os interlocutores, mas também do processo de interação verbal que, segundo Bakhtin (2012, p. 123), constitui “a realidade fundamental da língua”. Nessa perspectiva, o que é relevante não é mais o enunciador (eu) ou o enunciatório (tu), mas a interação construída a partir do diálogo entre “eu-tu”.

O próprio Bakhtin (2012, p. 123) considera duas possibilidades para se interpretar o conceito de diálogo. Segundo o autor, além de constituir uma das formas cruciais na interação verbal, o diálogo deve ser analisado no sentido mais amplo, enquanto princípio constitutivo de toda comunicação verbal.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa.

É fato que apenas o Adão do jardim do Éden que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta orientação dialógica do discurso alheio para o objeto, ao nomear as coisas. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

O modo de funcionamento real da linguagem é que todos os enunciados constituem-se a partir de outros. É o caso dos enunciados políticos em campanhas partidárias, quando um candidato refuta outro com um discurso carregado de informações alheias.

A segunda concepção diz respeito ao dialogismo interno, ou dialogicidade interna, conforme Silva (1997, p. 27). Nesse segundo nível do dialogismo, destacam-se as relações que se estabelecem entre os elementos constitutivos do discurso. Aqui Bakhtin põe em relevo o que se instaura entre duas categorias fundamentais na organização do discurso narrativo: tempo e espaço. Na perspectiva da *dialogicidade interna*, o autor afirma a relação indissociável que há entre os índices espaciais e temporais.

Além disso, o plurilinguismo deve ser analisado como fenômeno que marca o dialogismo interno entre as várias linguagens incorporadas ao discurso romanesco.

Como afirma Bakhtin (1993, p. 92), a dialogicidade interna

está presente em todas as esferas do discurso vivo. [...] na prosa literária, e em particular no romance, ela penetra interiormente na própria concepção de objeto do discurso e na sua expressão, transformando sua semântica e sua estrutura sintática.

A terceira acepção apresenta o dialogismo na relação entre textos e enunciados anteriores ou posteriores no momento da interação comunicativa. Aqui, interação entre textos ou enunciados aproxima-se do conceito de *intertextualidade* sistematizado por Kristeva (1974a). Para Bakhtin, nossa linguagem encontra-se na fronteira entre discursos já realizados anteriormente e outros que ainda possam surgir. O dialogismo, entendido nessa perspectiva, realiza-se pela presença de duas ou mais vozes num mesmo espaço discursivo textual.

Ao afirmar a natureza dialógica entre vários discursos que se encontram e se imbricam, diz Bakhtin (2012, p. 33) que a compreensão de um signo está sempre relacionada ao contato com signos anteriormente já conhecidos. Por isso, o processo de compreensão funciona como “resposta a um signo por meio de signos”. Nesse nível do dialogismo, a linguagem dos interlocutores está sempre em interação com outros discursos, outras vozes e consciências que participam do processo de enunciação.

Nesse ponto, no processo interativo, o fenômeno do dialogismo está intrinsecamente ligado à polifonia, defendida por Bakhtin (2005, p. 16) como o ressoar de diversas vozes, vários pontos de vista que se inter cruzam num mesmo plano discursivo. Sob esse aspecto, os conceitos desenvolvidos por Bakhtin começam a imbricar-se no ponto comum da natureza dialógica da linguagem.

O primeiro nível revela um dialogismo que não se mostra no fio do discurso, enquanto que este se mostra. É a incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado. Nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso. Esta é a condição estreita de dialogismo.

A forma de absorver o discurso alheio no próprio enunciado é a maneira de tornar visível esse princípio de funcionamento da linguagem na comunicação real. Essa acepção de dialogismo é a inserção do discurso do outro no enunciado.

Segundo Fiorin (2010, p. 33), há duas maneiras de inserir o discurso do outro no enunciado:

a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado;

b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado.

No primeiro caso, existem, entre outros, os seguintes procedimentos: discurso direto (discurso alheio demarcado), indireto, aspas, negação. O segundo pode ser exemplificado pela paródia, estilização, polêmica clara ou revelada, discurso indireto livre (= discurso alheio não demarcado).

É bom lembrar, como bem atesta Fiorin (2010, p. 51-52), que o termo intertextualidade não aparece na obra de Bakhtin. No máximo, ele chega a falar em relações entre textos. Esse vocábulo é introduzido como pertencente ao universo bakhtiniano por Julia Kristeva, em sua apresentação de Bakhtin na França, publicada em 1967 na revista *Critique*. A semioticista diz que, para o filósofo russo, o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações. Como ela vai chamar “texto” o que Bakhtin denomina “enunciado”, ela acaba por designar por intertextualidade a noção de dialogismo. Roland Barthes difundiu o pensamento de Kristeva e, a partir disso, o termo *intertextualidade* passou a substituir a palavra dialogismo. Ou seja, qualquer relação dialógica é denominada intertextualidade.

Para o autor, esse uso é equivocado, porque há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.).

Dessa forma, se há uma distinção entre discurso e texto, pode-se dizer que há relações dialógicas entre enunciados e textos. Então, segundo Fiorin (2010, p. 52), devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica e existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.

Por outro lado, Bakhtin diz que há relações entre textos e dentro dos textos. Isso significa que se deve diferenciar a intertextualidade da intratextualidade. Assim, quando duas vozes são mostradas no interior do texto, como no discurso direto, no indireto ou no indireto livre, não se deve falar em intertextualidade.

Isso é melhor explicitado quando se considera a intertextualidade como a denominação de um tipo composicional de dialogismo, ou seja, aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga.

Vejam-se os textos a seguir:

Ouvir Estrelas

"Ora (direis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via-láctea, como um pátio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas."

(Olavo Bilac)

Ouvir estrelas

Ora, direis, ouvir estrelas! Vejo
Que estás beirando a maluquice extrema.
No entanto o certo é que não perco o ensejo
De ouvi-las nos programas de cinema.

Não perco fita; e dir-vos-ei sem pejo
Que mais eu gozo se escabroso é o tema.
Uma boca de estrela dando beijo
É, meu amigo, assunto pra um poema.

Direis agora: — Mas enfim, meu caro,
As estrelas que dizem? que sentido
Têm suas frases de sabor tão raro?

— Amigo, aprende inglês para entendê-las,
Pois só sabendo inglês se tem ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.

(Bastos Tigre)

Como se vê, o texto de Bastos Tigre é considerado uma paródia do texto de Bilac, pois inverte completamente o sentido do texto bilaquiano. Enquanto este é um texto sério, aquele é um texto jocoso. No texto de Bilac, estrela tem o sentido de “corpo celeste produtor e emissor de energia, com luz própria”, enquanto no texto de Bastos Tigre, estrela tem o sentido de “atriz muito famosa”. Enquanto o texto bilaquiano é uma construção metafórica que indica que aquele que ama divaga com a cabeça nas estrelas, o poema de Bastos Tigre tem um sentido literal. Por isso, como a maioria dos filmes é estadunidense, basta saber inglês para entender o que as estrelas dizem.

Trata-se de intertextualidade porque, no segundo texto, encontram-se duas materialidades linguísticas, o texto de Bilac e o de Bastos Tigre. Ademais, o texto de Bilac tem existência independente do de Bastos Tigre.

Os níveis de intetextualidade serão abordados no segundo capítulo desta pesquisa.

Por fim, uma quarta acepção para o termo dialogismo refere-se ao nível das relações entre texto-contexto, linguagem-história, linguagem-ideologia,

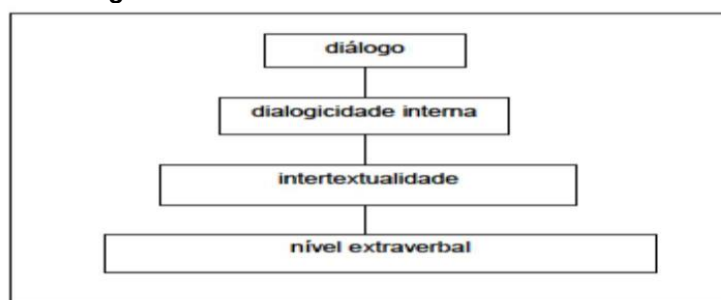
linguagem-sociedade. Tem-se aqui uma perspectiva mais ampla do dialogismo, a qual envolve não só a dimensão verbal da comunicação, mas também fatores de ordem contextual nela presentes.

Conforme Bakhtin (2012, p. 32), entre a linguagem e o contexto em que ela se insere, estabelece-se um processo dinâmico e interativo, pois “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”.

A linguagem é produto do contexto histórico-social do qual participa, além de também estar influenciada pelas circunstâncias em que ocorre a interação verbal entre os indivíduos. Nessa acepção, o dialogismo é analisado a partir de uma ótica translinguística, segundo a qual a enunciação (o contexto extraverbal) não é apenas uma motivação para a realização dos enunciados, mas parte constitutiva deles.

Para uma melhor compreensão do que se expôs a respeito da natureza dialógica da linguagem, pode-se representar os vários níveis de dialogismo na seguinte figura:

Figura 1 – Níveis de Dialogismo



Fonte: Autoria própria baseada na fundamentação teórica

A figura acima indica as várias concepções de dialogismo, desde o sentido mais restrito – diálogo entre enunciador e enunciatário no processo de interação verbal – até a concepção mais abrangente que ultrapassa a dimensão verbal e atinge o nível extraverbal, em que a situação de enunciação é entendida como parte constitutiva do discurso. Esses níveis apresentam-se interligados na formação do conceito mais amplo que envolve a dimensão verbal da linguagem e

o contexto (social, cultural, ideológico) constitutivos da significação não-verbal do discurso.

Para Silva (1997, p. 30), nas manifestações artísticas, no caso a literatura, não pode haver um espelhamento direto do contexto social, histórico e ideológico. A obra de arte, através do processo de criação da ficcionalidade, mantém um diálogo dinâmico com a sociedade. Assinala Kothe (1981, p. 190) que

para Medvedev [Bakhtin], cada fenômeno literário é determinado simultaneamente de fora e de dentro: de dentro, pela própria literatura; de fora, pelos outros setores da vida social. [...] Um fator externo, quando influi na literatura, torna-se um fator interno para a evolução literária, mas, enquanto fator literário interno, torna-se externo para outros setores “ideológicos”.

O conceito de dialogismo, além das noções de polifonia e carnavalização na literatura, é, talvez, um dos mais revisitados por aqueles que se dedicam ao estudo da obra de Bakhtin.

Ao referir-se à concepção bakhtiniana de dialogismo enquanto palavra que retoma outra palavra, ou texto produzido a partir de outros textos, Kristeva (1974a) desenvolve a noção de *intertextualidade*. Segundo a autora (1974a, p. 64),

[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.

Comungando com a ideia de Kristeva (1974a), Perrone-Moisés (1978) distingue dois níveis de intertextualidade: a *intertextualidade poética* e a *intertextualidade crítica*. Na primeira, observa-se o diálogo entre textos literários, ao passo que na segunda, o trabalho intertextual consiste em escrever um texto sobre outro texto. Para a autora (1978, p. 64), ocorre “no discurso crítico o entrecruzamento de dois textos, o texto analisado e o texto analisante”. Nota-se que essa perspectiva de Perrone-Moisés trata a intertextualidade como fenômeno muito amplo, a partir da relação maior entre dois gêneros discursivos.

O texto literário, afirma a autora, é construído por meio da interação entre diversos textos, diferentes vozes que ressoam junto com a voz do enunciador. Ademais, Kristeva explica que o texto se encontra duplamente orientado para o sistema significante e para o processo social do qual faz parte.

Compreende-se, assim, a linguagem não como conjunto de artifícios abstratos, e sim como fenômeno influenciado pelas mudanças histórico-sociais que interferem no contexto comunicativo.

É assim que, no mundo contemporâneo, vive-se a era da ampla e da irrestrita reprodutibilidade técnica. Em todos os meios do saber — arte, religião, ciência —, os artefatos culturais criados pelos seres humanos podem ser reproduzidos, difundidos, comercializados. Nesse contexto, não é difícil constatar que a reprodutibilidade identificada nos meios de produção científica, tecnológica e artística submete os artefatos culturais a transformações profundas e à repercussão de uns sobre os outros. Essa repercussão, manifestada de formas as mais diversas, vem sendo considerada a base de um fenômeno tradicionalmente reconhecido como “intertextualidade”.

De acordo com Paulino, Walty e Cury (1995), o fenômeno da intertextualidade revela uma característica maior dos processos culturais por que passa a sociedade contemporânea. Segundo as pesquisadoras, o mundo social contemporâneo — caracterizado como um mundo de informação e de consumo pode ser metaforicamente definido em termos de uma “grande rede intertextual” em constante e dinâmico movimento. Há de se considerar que:

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, em constante movimento. O espaço da cultura é, pois, intertextual (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 12).

Na interação diária com textos de diferentes tipos e funções, não é de causar estranhamento a identificação de grandes fragmentos, de vestígios ou de pequenas pistas que nos remetam a textos produzidos e veiculados em contextos

de uso anteriores e muito diferentes do atual. Isso nos permite corroborar a tese de que os processos de interação — e, portanto, de vivência cultural humana — instituem-se intertextualmente.

O meios de comunicação de massa concretizam esse jogo intertextual. É o caso da TV, em que diversas linguagens são usadas ao mesmo tempo, pois nela a pintura, o teatro, a música e a literatura têm um palco de encenação. Outro caso também é o jornal, onde se pode selecionar uma série de reportagens sobre o mesmo assunto, construindo outra realidade. Além disso, as crônicas são lidas no jornal como textos de caráter transitório, porém, coletadas em livro, adquirem o peso e a durabilidade típicos desse veículo comunicativo.

Compartilhando o mesmo ideal das autoras acima (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 20, 21), nota-se que a literatura se encontra inserida no grande jogo sociocultural como um campo de relações entre textos que assumem características específicas e, para compreendê-la no universo da crítica, a intertextualidade tornou-se, em fins do século XX, um conceito operatório indispensável. Enquanto conceito operacional de teoria e crítica literária, a intertextualidade foi estudada primeiramente pelo pensador russo Mikhail Bakhtin. Ele caracteriza o romance moderno como dialógico, ou seja, um tipo de texto em que diversas vozes da sociedade estão presentes e se entrecruzam, relativizando o poder de uma única voz condutora. Esse estudo foi realizado por meio de uma relação do romance de Dostoiévski com a tradição, onde ele pesquisa gêneros e formas literárias retomadas pelo autor na construção de sua obra.

Além de considerar o fenômeno do dialogismo no contexto literário, o pensamento de Bakhtin terá como base a intertextualidade na própria concepção de linguagem que ele constrói. Contrapondo-se às duas histórias dos estudos linguísticos – uma, objetivista, outra, subjetivista – o filósofo propõe, como espaço de existência da linguagem, a intersubjetividade. Assim, a língua não é propriedade de algum indivíduo em particular, nem é, por outro lado, um objeto independente da existência dos indivíduos. Exatamente no espaço dos intercâmbios, dos conflitos, das vozes que se propagam e se influenciam sem cessar, situa-se a linguagem como processo social. A linguagem, em qualquer de

suas manifestações, teria uma base relacional, interacional, ao processar-se entre os indivíduos de uma sociedade.

1.3 DO DIALOGISMO À INTERTEXTUALIDADE

Na vasta literatura produzida no campo da Filosofia, da Literatura e, no decorrer do século XX, nos campos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, diferentes, convergentes e dissonantes formas de interpretação do fenômeno da intertextualidade são identificadas. Entre essas concepções, destacam-se aquelas forjadas em duas perspectivas: a filosófica e a estético-literária.

O termo “intertextualidade” começa a ser utilizado, em estudos contemporâneos, depois do trabalho realizado por Julia Kristeva, na efervescência cultural francesa de meados dos anos 60. Com uma pesquisa realizada a partir da obra de Mikhail Bakhtin, Kristeva funda o termo. Na época, a palavra *intertextualité* surge como um neologismo na língua francesa. Por sua simplicidade e precisão referencial, o conceito torna-se chave no campo da crítica literária e populariza-se em outras áreas do saber e das artes. Atualmente, o conceito é utilizado, de maneira irrestrita, como forma de descrever as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico — o literário, por exemplo — e campos semióticos distintos, ou seja, para descrever a relação entre textos produzidos, originalmente, no universo literário em que são identificados, de alguma maneira, na produção de “novos” textos, produzidos, por exemplo, no universo cinematográfico, musical, publicitário.

Como foi visto anteriormente, não há como estudar o fenômeno da intertextualidade sem que a obra de Mikhail Bakhtin seja revisitada. Isso ocorre pelo fato de o trabalho do pensador russo ter influenciado, explicitamente, a proposição do conceito na modernidade. Julia Kristeva atribui a Bakhtin os pilares sobre os quais o conceito fora constituído. Em Bakhtin, encontram-se algumas das mais valiosas reflexões, no século XX, sobre a dimensão dialógica — sociointeracional — da linguagem humana. Como será abordado a seguir, essa

dimensão da linguagem está essencialmente implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade.

1.3.1 A obra de Bakhtin revisitada

Bakhtin (2012) é um pensador que defende a tese de que “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados”. A obra deixa entrever um pensador que, apesar de francamente marxista, não se restringe à análise ideológica do signo linguístico e de sua manifestação. Em seu prefácio, Jakobson chama a atenção do leitor para o subtítulo da obra: “Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”. Isso ocorre pelo fato de que, já no subtítulo, Bakhtin deixa pistas de que anteciparia as atuais explorações realizadas no campo da sociolinguística e, principalmente, das pesquisas semióticas da atualidade, fixando-lhes, já naquela época, tarefas de grande importância.

Bakhtin é um pensador que coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua, em contraposição a uma compreensão de língua como objeto abstrato ideal, sistema sincrônico homogêneo. Dessa forma, opta pela valorização da fala e da enunciação em seus estudos, focalizando a natureza social e, em sua perspectiva, intersubjetiva e ideológica da constituição e dos usos da linguagem humana. Segundo Yaguello, pesquisadora que assina a introdução da obra,

Bakhtin expõe bem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, mas ele aborda, ao mesmo tempo, praticamente todos os domínios das ciências humanas, por exemplo, a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária e coloca, de passagem, os fundamentos da semiologia moderna (BAKHTIN, 2012, p. 13).

Apesar de Bakhtin (2012) não ter sido objeto de análise para o trabalho em que Kristeva, futuramente, definiria o conceito de intertextualidade, acredita-se que dois textos dessa obra são merecedores da atenção deste trabalho de pesquisa. Trata-se dos capítulos “A interação verbal” e “O ‘discurso de outrem””,

respectivamente. Nesses textos, Bakhtin defende o papel do “outro” no ato da enunciação como parâmetro para os processos de interação humana.

De acordo com Cavalcante (2009, p. 29), o pensador russo conceitua o ato de enunciação como “decorrência de processos e contextos multidimensionais”. Para a autora, em Bakhtin, a enunciação implica a interação de interlocutores que se instituem em contextos ou situações socioculturais concretas de uso da linguagem. Essas diferentes situações de uso da linguagem ativam — de maneira mais ou menos explícita — diferentes papéis e valores sociais que os interlocutores instituem e representam no ato de encenação discursiva. Esses valores estão indiciados na palavra em cena, que sempre se dirige a um interlocutor e que sempre variará no e de acordo com o jogo enunciativo estabelecido pelos interlocutores. Qualquer que seja o jogo enunciativo — seja aquele flagrado em um discurso familiar íntimo e ordinário, seja aquele forjado em um complexo e fantasioso texto ficcional, a dimensão social identificada e estabelecida pelos interlocutores ali instituídos indicia um horizonte ético e estético do momento histórico em que se instituem esses interlocutores.

Assim,

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 2012, p. 112).

Na perspectiva bakhtiniana acima, a interação verbal, instaurada pelos seres humanos através do ato de enunciação, só ocorre entre um “eu” e um “outro” (inter-locutores) socialmente organizados, socialmente constituídos. A vida social e a cultura à qual os seres humanos pertencem, os diferentes e simultâneos tipos de relação social que estabelecem, são/estão marcados em sua percepção de mundo (físico, social, estético), nos termos de Bakhtin, na “atividade mental humana” e nas diferentes maneiras como discursivamente os seres humanos exprimem essa percepção.

Então,

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 2012, p. 121-122).

Ao conceber o ato da enunciação — e a própria atividade mental — como “atividade” de caráter social, Bakhtin traz para o eixo de seu trabalho o conceito do “diálogo”. O pensador russo compreende esse termo em um sentido mais amplo que o adotado pelo senso comum. Segundo Bakhtin (2012, p. 123), o “diálogo” deve ser compreendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. O “diálogo” é, assim, um elemento definidor de todas as formas e esferas de comunicação verbal. O ato de fala — escrito ou oral — implica refutar, confirmar, antecipar, criticar, responder, em síntese, dialogar com intervenções anteriores. Instaurar qualquer forma de processo enunciativo pressupõe, implícita ou explicitamente, interagir com outras enunciações, ativar relações entre textos, significa entrelaçar “textos” em um novo terreno discursivo, em uma nova situação de produção, ou seja, significa entrelaçar (con)textos. Nessa perspectiva, todo tempo, os seres humanos estão expostos a frações enunciativas de uma corrente de comunicação verbal que ocorre de maneira ininterrupta, evolutivamente contínua e, inseparadamente, constituída de diferentes tipos de comunicação. Segundo Bakhtin (2012, p. 128),

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. [...] A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

Considerando o discurso citado (a citação) uma das formas mais comuns de como o fenômeno da intertextualidade se manifesta na materialidade textual, não há como desconsiderar algumas reflexões de Bakhtin no clássico texto “O ‘Discurso de Outrem’”. Segundo o pensador, nas formas de transmissão do discurso de outrem, manifesta-se uma relação ativa de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, de conteúdo, mas através de construções estáveis da própria língua. Segundo Bakhtin (2012, p. 151),

Nas línguas modernas, certas variantes do discurso indireto, em particular do discurso indireto livre, têm uma tendência inerente a transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo. Entretanto, mesmo assim, a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua, e não poderia efetuar-se, completamente: não somente o conteúdo semântico, mas também a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo auto-suficiente.

O discurso de outrem, identificado em um discurso atual, coloca em cena, portanto, o problema do “diálogo”. Isso é compreensível uma vez que, em toda interação, particularmente em sua manifestação oral, ou seja, na fala, a língua não se realiza em uma enunciação monológica individual e isolada, mas na interação de, pelo menos, duas enunciações, isto é, no diálogo.

Quando o processo de interação verbal se instaura em determinado contexto, ocorre, nas palavras de Bakhtin (2012), a recepção ativa do discurso de outrem. Essa recepção pressupõe que os interlocutores envolvidos no processo interacional desencadeiem um processo de apreensão apreciativa da enunciação de outrem. Essa “apreensão” do discurso de outrem — que se pode compreender

como processo que ocorre de maneira difusa e intencional no ato de produção da linguagem humana — caracteriza a essência do fenômeno da intertextualidade.

A apreensão apreciativa se manifesta, na materialidade textual, em situações concretas de uso (produção/recepção) da linguagem verbal. Ademais, responde a fins específicos do processo de interação humana (narrar, descrever, contestar, comparar) e implica, simultaneamente, uma segunda pessoa (um interlocutor com quem o “locutor” interage na forma de citação, alusão) e uma terceira pessoa, um interlocutor a quem estão sendo “transmitidas” as enunciações citadas, aludidas. Essas são condições da comunicação sócio-verbal que determinam as diferentes formas de apreensão e os diferentes usos do discurso de outrem e nosso próprio discurso.

Essas reflexões permitem concluir, em consonância com o trabalho realizado por Bakhtin (2012), que:

- a linguagem humana e a atividade mental subjacente à mesma, manifestadas pelo processo de interação verbal, são essencialmente marcadas pela vida social, pelas vivências culturais dos seres humanos;
- o diálogo, tomado em sentido amplo, é uma marca definidora dos processos de interação verbal, dos processos de enunciação;
- a transmissão do discurso de outrem manifesta uma relação ativa entre discursos, entre enunciações produzidas em diferentes contextos, em situações de uso de linguagem as mais diversas.

Já em Bakhtin (2003), na obra em que são publicados textos inéditos que incluem seus primeiros e últimos escritos, podem-se encontrar elementos que se permitem entrever em que contexto epistemológico o conceito de intertextualidade pôde ser inventado por Kristeva. Nessa obra, intitulada *Estética da Criação Verbal*, encontra-se um pensador que, na forma de textos em rascunho, permite-nos confirmar a importância do conceito de diálogo para uma abordagem social da linguagem.

Para Bakhtin, a linguagem e o pensamento do homem são necessariamente intersubjetivos. Diante dessa premissa, não fica difícil compreender por que o pensador russo atribui ao diálogo o papel definidor da

consciência e da própria vida humana. Ao rascunhar o que seria um projeto de retomada da obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2005), Bakhtin afirma:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza é também dialógica (BAKHTIN, 2005, p. 348).

Para Bakhtin, o mundo social em que nós — seres humanos — estamos imersos é elemento constitutivo, indispensável a todo e qualquer estudo de problemas relativos à linguagem humana. Em consonância com o pensamento bakhtiniano, considerar o mundo social e sua importância nas diferentes formas e usos da linguagem verbal significa assumir como pressuposto a natureza dialógica da vida humana manifestada pelo pensamento e pela linguagem.

Ao assumir a explicitação da natureza social dos fatos linguísticos, Bakhtin ancora a questão do dialogismo numa dupla e indissolúvel dimensão: a interdiscursiva e a intersubjetiva.

Por um lado, o dialogismo compreende-se como o permanente diálogo entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Nesse sentido, o dialogismo pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva, intertextual, da linguagem. Por outro lado, compreende-se como as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

No trabalho filosófico realizado por Bakhtin, a dimensão dialógica da linguagem humana se explicita pelo exercício permanente da alteridade, da

intersubjetividade. Segundo o pensador, culturalmente, é impossível pensar no homem como um sujeito de linguagem fora das relações que o ligam ao outro. “As palavras se dividem, para cada um de nós, em palavras pessoais e palavras do outro, mas as fronteiras entre essas categorias podem ser flutuantes, sendo nas fronteiras que se trava o duro combate dialógico” (BAKHTIN, 2012, p. 154).

É importante observar que “as palavras” de que trata Bakhtin, no excerto anterior, indiciam a natureza dialógica da linguagem à medida que se organizam e se manifestam, socioculturalmente, na forma de texto(s). Em um cenário discursivo, em qualquer enunciação, o diálogo — consoante ou dissonante — entre textos, entre diferentes vozes enunciativas já indicadas no *continuum* discursivo em que estamos inseridos, explicita — mais do que uma dimensão — um princípio definatório da linguagem humana. Como será abordado no capítulo destinado à análise de dados, esse é um princípio fundamentalmente implicado na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade.

1.3.2 A Concepção do Intertexto e a Noção de Texto

De certa forma, intertextualidade ou dialogismo, segundo afirmam Barros e Fiorin (1999, p. 5), é uma referência ou uma incorporação de um elemento discursivo a outro, podendo-se reconhecê-lo quando um autor constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores e até por si mesmo, como uma forma de reverência, de complemento e de elaboração do nexos e sentido deste texto/imagem. A ideia central das relações denominadas convencionalmente por intertextuais surgiu em Mikhail Bakhtin no começo do século XX, como um meio para estudar e reconhecer o intercâmbio existente entre autores e obras, configurando-as como dialogismos. Diálogos também reconhecidos por outros termos, como intertextualidade, enquanto as relações entre vários discursos estudadas no decorrer do século XX se mantiveram como tema e procedimento importantes na interpretação da cultura.

Na obra *Inéditos*, de Roland Barthes, onde se encontra uma definição para intertextualidade que, consonante com aquela proposta por Kristeva, está

implicada na própria definição de texto. Segundo Barthes (2004), o texto é lugar em que a língua se realiza concretamente. Para ele,

O texto redistribui a língua (é o campo dessa redistribuição). Um dos caminhos dessa desconstrução-reconstrução é permutar textos, retalhos de textos que existiram ou existem em torno do texto considerado e finalmente nele: todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, com formas mais ou menos reconhecíveis. [...] A intertextualidade, condição de todo texto, seja ele qual for, não se reduz, evidentemente, a um problema de fontes ou influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é detectável, de citações inconscientes ou automáticas, dadas sem aspas (BARTHES, 2004, p. 275).

O termo intertextualidade foi utilizado por Julia Kristeva em 1969 para explicar o que Mikhail Bakhtin, na década de 20, entendia por dialogismo. Ou seja, são duas variações de termos para um mesmo significado. Para Bakhtin, a noção de que um texto não subexiste sem o outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos.

Segundo Barros e Fiorin (1999, p. 50),

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

Para Stam (2000), Kristeva concebeu o termo intertextualidade baseando-se no dialogismo de Bakhtin, à medida em que é permitido observar-se em qualquer texto ou discurso artístico um diálogo com outros textos e também com o público que o prestigia. Um diálogo não ocorre somente em um discurso fechado, mas também com outros discursos e seus receptores, como uma relação intertextual entre um discurso, outros discursos anteriores e com os espectadores que, porventura, já tenham uma prévia noção de como se realiza uma relação citacional, sendo então determinado um diálogo de gêneros ou de vozes.

Ainda para Stam (2000), há a possibilidade de uma relação entre a arte moderna brasileira e a intertextualidade. O que para Bakhtin convencionou-se chamar de dialogismo ou carnavalização e para Kristeva, que baseou-se em Bakhtin, tornou-se intertextualidade, para os modernistas brasileiros, como Mário de Andrade, denominou-se antropofagia. Considerando-se aí, que a noção de antropofagia defendida pelos modernistas brasileiros pode ser caracterizada como uma ocorrência intertextual ou dialógica, porque não ignorou as influências europeias e assimilou-as, revertendo-as, introjetando-as e reordenando-as em seu próprio estilo. Como tal, a antropofagia pode ser interpretada como a contribuição brasileira para a intertextualidade, ou melhor, para o dialogismo. Isto é:

A noção de “antropofagia” simplesmente reconhece a inevitabilidade da intertextualidade, para usar o termo de Kristeva, ou do “dialogismo”, para usar o de Bakhtin. O artista de uma cultura dominada não pode ignorar a presença estrangeira; é preciso que dialogue com ela, que a engula e a recicle de acordo com objetivos nacionais (STAM, 2000, p. 55).

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

Assim, num primeiro momento, segunda metade dos anos 60, o texto foi visto, pela maioria dos pesquisadores, como uma unidade abstrata, o “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), a unidade mais alta do sistema linguístico, cujos elementos e regras combinatórias cabiam à Linguística Textual determinar. Foi nesse período, portanto, que tiveram grande impulso os estudos sobre os mecanismos de coesão textual, ou seja, os recursos da língua que permitem estabelecer, entre os elementos constituintes de uma superfície textual, relações sintático-semânticas que lhe garantam a continuidade de sentido. Não se fazia, então, distinção clara entre coesão e coerência, termos muitas vezes usados como intercambiáveis e/ou equivalentes.

Em um segundo momento, já na segunda metade da década de 70, ocorreu o que se chamou, em Koch (2004), de “virada pragmática”, alterando-se e alargando-se em muito conceito primitivo de texto, por influência de teorias de ordem enunciativa, como a Teoria da Atividade Verbal, a Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Enunciação. O objeto de estudo passa a ser o “texto-em-funções” (SHMIDT, 1978), cuja constituição é determinada por uma série de fatores de natureza pragmática, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, ao lado da coesão e da coerência, cujos limites passam, agora a ser traçados de forma mais precisa (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1981; VAN DIJK, 1978; 1981; CHAROLLES, 1983).

Os anos 80, por sua vez, caracterizaram-se pela incorporação, nas pesquisas em Linguística Textual, dos mecanismos, processos, estratégias de ordem cognitiva responsáveis pelo processamento textual e pela construção dos sentidos, de forma a ampliar-se grandemente o conceito de texto e, por decorrência, o objeto da própria Linguística Textual, conforme se pode verificar em Marcuschi (1983, p. 12-13):

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Percebe-se, então, que coesão e coerência não podem ser vistas de forma totalmente separada, visto que, na construção de ambas, operam processos de ordem cognitiva, de tal modo que se deveria pensar em um contínuo. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 12),

haveria alguns fenômenos mais típicos de coesão (por exemplo, as anáforas diretas correferenciais), e outros mais típicos de coerência (detecção da presença de intertextualidade, construção da macroestrutura

global do texto), caminhando-se de um polo a outro do contínuo conforme a complexidade das inferências exigidas no processamento.

Dessa forma, em se tratando de fenômenos como referenciação, a interpretação de enunciados justapostos sem a presença de articuladores, haveria uma imbricação necessária entre coesão e coerência, pois estaria em jogo um “cálculo de sentido” (Koch, 1999).

Nova reviravolta vai ocorrer a partir dos anos 90, quando da adoção do sociocognitivism e do interacionismo bakhtiniano, passando o texto a ser visto como:

... lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhe oferece... construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado...(KOCH, 2002, p. 9).

É, portanto, à luz deste último paradigma, que a Linguística Textual vem desenvolvendo suas pesquisas, e é dessa perspectiva que se procede aqui ao tratamento do fenômeno da intertextualidade, que vem constituindo um dos grandes temas a cujo estudo se têm dedicado, também, sob pontos de vista, segundo Kock, Bentes e Cavalcante (2008, p. 13), teóricos distintos, a Análise do Discurso (por exemplo, Maingueneau (1976, 2001) e, no Brasil, Fiorin & Barros (1994) e Brait (1997) entre outros); a Linguística Antropológica (Bauman, 2004); e a Teoria Literária (Kristeva, 1969a, 1974a; Genette, 1982; Jenny, 1979), no interior da qual o conceito teve origem.

Escreve Trask (2004, p. 147):

Intertextualidade (intertextuality): Conexões entre textos. O conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Num sentido mais óbvio, o termo pode ser aplicado aos casos célebres em que uma obra literária faz alusão a outra obra literária: por exemplo, o *Ulisses* de J. Joyce e a *Odisseia* de Homero (entre outros); o romance *Lord of Flies*, de W. Golding e o livro *The Coral Island*,

de R. M. Ballantyne; as últimas obras de Machado de Assis e o *Eclesiaste*; a *Invenção de Orfeu*, de Jorge de Lima e *Os Lusíadas*, de Camões.

Salienta ainda Trask (2004, p. 147) que “a intenção de Kristeva tem aplicação mais ampla: ela encara cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos”.

Segundo Kristeva (1974a, p. 60), qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. É nessa mesma linha de pensamento que Greimas (1966, p. 45) e Barthes (2004, p. 275) afirmam que “todo texto é um intertexto”, comungando da mesma opinião.

Como bem atestam Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 14), “a Linguística Textual incorporou o postulado dialógico de Bakhtin (2012), de que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos”.

Também na Análise do Discurso encontram-se posições de certa forma semelhantes, mantidas, evidentemente, as diferenças de perspectiva teórica. Assim, pode-se ler em Pêcheux (1969, p. 37):

Deste modo, dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio.

Da mesma forma, Maingueneau (1976, p. 39), ao afirmar que o intertexto constitui um dos componentes decisivos das condições de produção, ressalta: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição”.

Essa questão vem sendo examinada, também, sob o ângulo sócio-semiológico. Assim, para Verón (1980, p. 80), a pesquisa semiológica deve considerar três dimensões do princípio da intertextualidade:

a) as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um universo discursivo (por exemplo, o cinema);

b) o princípio da intertextualidade aplica-se também entre domínios discursivos diferentes (por exemplo, cinema e TV);

c) no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos – manuscritos, rascunhos, primeiras versões e versões intermediárias – que, embora funcionando como momentos ou etapas de produção, não vão aparecer na superfície do discurso “produzido ou “terminado”. Mas o estudo de tais textos pode oferecer esclarecimentos fundamentais não só sobre o processo de produção em si, como também sobre o processo de leitura, no nível da recepção. Trata-se, conforme as palavras de Verón, de uma intertextualidade “profunda”, já que tais textos, que participam do processo de produção de outros textos, não atingem jamais (ou muito raramente) a comunicação social dos discursos.

Ainda segundo Verón (1980, p. 82), a análise semiológica só pode avançar por diferença, isto é, por comparação entre objetos textuais, ou seja, um texto não tem propriedades “em si”: caracteriza-se somente por aquilo que o diferencia de outro. Por isso, também a noção de intertextualidade não se refere apenas à verificação de um dos aspectos do processo de produção dos discursos, mas também à expressão de uma regra de base do método. Trabalha-se sempre sobre vários textos, conscientemente ou não, uma vez que as operações na matéria significativa são, por definição, intertextuais.

Portanto, todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe. Segundo Bakhtin (2012, p. 159),

“o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas”.

Sendo assim, com o auxílio de bases teóricas sólidas, pode-se dar conta de duas facetas desse fenômeno, visto como necessária presença do outro naquilo que se diz (se escreve) ou se ouve (se lê), conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 10): “a intertextualidade em sentido amplo (lato sensu),

constitutiva de todo e qualquer discurso, e a intertextualidade *stricto sensu*, atestada pela presença necessária de um intertexto”.

Essas e outras abordagens para o termo intertextualidade serão abordadas no próximo capítulo.

2 OS NÍVEIS DE INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Todo texto verbal, como sublinha Bakhtin, apresenta como dimensão constitutiva múltiplas relações dialógicas com outros textos (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 624).

2.1 DEFININDO O TERMO INTERTEXTUALIDADE

Considerando que o fenômeno da intertextualidade pode ser caracterizado, em estudos linguísticos e literários contemporâneos, por uma rica tipologia na produção literária (epígrafe, citação, referência, alusão, estilização, paródia, paráfrase, carnavalização, pastiche, apropriação, tradução), em busca de compreender o fenômeno em uma perspectiva didática, neste trabalho de pesquisa, adotaram-se como ponto de partida, algumas definições do termo intertextualidade. Faz-se necessário conhecer o que os teóricos afirmam a esse respeito:

1. Julia Kristeva, em *Introdução à Semanálise* (1974a, p. 64):

“[...] todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla”.

2. Gérard Genette, em *Palimpsestes* (1982) (tradução de Viana (2002, p. 43):

“Eu defino [a intertextualidade], a meu ver, sem dúvida de maneira restrita, como uma relação de copresença entre dois ou mais textos, (...) pela presença efetiva de um texto em um outro. Sob sua forma mais explícita e mais literal. É a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa) (...)”.

3. Aguiar e Silva, em *Teoria da Literatura* (1988, p. 625):

“O texto é sempre um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifônica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes, outras consciências”.

4. Manuel Cid Jardon, em sua Dissertação de Mestrado *A intertextualidade na construção das decisões judiciais trabalhistas* (2002, p. 75-76):

A noção de intertextualidade, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p.288-289), foi introduzida por Kristeva (1969) para o estudo da literatura; chamava atenção para o fato de que a “produtividade” da escritura literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto; seria preciso, pois, pensar o texto como “intertexto”.

5. Sobre texto e intertextualidade, verifica-se a afirmação de Barros, em seu artigo *Dialogismo e Enunciação* (2003, p. 4):

“O texto aparece tal como Bakhtin o entende: tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se complementam ou respondem umas às outras. Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva”.

6. A concepção de Kristeva (1969a) foi ampliada por Barthes, no artigo *Théorie du Texte*, publicado na *Encyclopaedia Universalis* (1973, p. 269), traduzido por Viana (2002, p.33, 41):

O intertexto não é apenas um campo de influências: é sobretudo uma música de figuras, de metáforas, de pensamentos palavras-chaves: é o significante soando como chamada-alerta. [...] Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis: textos da cultura anterior e os da cultura presente: todo texto é um tecido novo de citações passadas. Passam no texto, redistribuídos nele, pedaços de códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais. [...] O intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é reconhecida, de citações inconscientes ou automáticas, escritas sem aspas.

Nessas definições do termo intertextualidade, algumas considerações precisam ser pautadas neste estudo:

a. o fenômeno da intertextualidade não se restringe à materialidade textual, apesar de manifestado e identificado na materialidade de textos de diferentes gêneros e funções e em situações comunicativas diversas;

b. o fenômeno da intertextualidade está implicado no processo de enunciação, sendo assim, no ato mesmo de os seres humanos interagirem, de (co)referirem e de produzirem sentido através do discurso;

c. a manifestação da intertextualidade pressupõe a (re)contextualização de um cenário discursivo constituído e identificado em outro contexto sociocomunicativo; assim, esse cenário “conhecido” passa a ser “recordado”, “recontado”, tomado em outra perspectiva, em um cenário discursivo novo, atual.

Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 16) lembram que a Linguística Textual tem mostrado que a comparação dos textos produzidos em dada cultura permite depreender as propriedades formais, estilísticas e temáticas comuns a determinados gêneros textuais, bem como estruturas comuns a cada um dos tipos textuais. Tais propriedades são representadas na memória social sob forma de esquemas, segundo Van Dijk (1983; 1989); Van Dijk e Kintsch (1983), que desempenharam papel de grande relevância no processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão.

Por apresentar uma ampla concepção do termo intertextualidade em seus trabalhos, este estudo será orientado, teoricamente, em maior parte, pelas abordagens de Barthes (1973); Paulino, Walty e Cury (1995); Viana (2002); Sant’Anna (2008); Koch, Bentes e Cavalcante (2008).

2.2 A INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO LITERÁRIA

2.2.1 Identificando os Intertextos

Há quem diga que para ler um texto literário, antes de tudo, é preciso estar disponível. Segundo Freire (2001, p. 151-152), estar disponível

é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo, em minha relação com o contrário de mim.

É essa disponibilidade que se espera encontrar em nosso aluno, diante do avanço tecnológico, sob formas diversas, e divide o seu tempo em frações tão mínimas que o espaço para a leitura do texto literário, às vezes, fica à deriva.

Deve-se passar à leitura de alguns textos para melhor compreender o fenômeno da intertextualidade. Qual deles é o texto que serviu de fonte para os demais? Quais os intertextos? Quais as semelhanças? E as diferenças? Qual deles seria o texto-fonte, ou seja, que serviu de inspiração para a produção dos demais?

TEXTO 1

Poema de sete faces

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

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus,
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Carlos Drummond de Andrade

As noções de *intertextualidade* e de *interdiscursividade* estão em pauta nos estudos de linguagem há algumas décadas.

Sabendo-se que a comunicação se constitui com o homem e que, em suas ações e palavras, ela faz a história, é possível imaginar um grande novelo “comunicacional” do qual se originam e onde se entrelaçam os fios que tecem os textos e os discursos das mais diferentes “texturas”. Pode-se observar um intercâmbio sem fim entre textos e discursos, sempre em função das condições de produção e de recepção, do meio social e das características de quem está com a palavra e suas intenções.

Os textos se constroem a partir de outros textos e esse diálogo é chamado *intertextualidade*, ou seja, de acordo com Viana (2001), a reescrita de textos alheios. A *interdiscursividade* é observada no campo dos gêneros discursivos e das formações ideológicas.

TEXTO 2

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
 desses que tocam trombeta, anunciou:
 vai carregar bandeira.
 Cargo muito pesado pra mulher,
 esta espécie ainda envergonhada.
 Aceito os subterfúgios que me cabem,
 sem precisar mentir.
 Não sou feia que não possa casar,
 acho o Rio de Janeiro uma beleza e
 ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
 Inauguro linhagens, fundo reinos
 — dor não é amargura.
 Minha tristeza não tem pedigree,
 já a minha vontade de alegria,
 sua raiz vai ao meu mil avô.
 Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
 Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado

Os versos de Adélia Prado dialogam com os de Drummond, tratando do mesmo assunto: a descrição de um destino já determinado pela presença de um anjo e a aceitação desse destino. Há, assim, uma ralação intertextual. “Com licença poética” é construído a partir do texto “Poema de sete faces”, orientando-se por seus elementos.

Quanto à interdiscursividade, embora os poemas se identifiquem na questão do gênero discursivo, por ambos pertencerem ao gênero literário lírico, o discurso de Adélia se contrapõe ao de Drummond, parodiando-o. O eu lírico do “Poema de sete faces” é masculino, recebeu um anjo que lhe determinou uma conduta “torta” ou “esquerda” para sua vida e ele se sente injustiçado diante do mundo e de Deus. A voz de “Com licença poética” é feminina, sente-se bem com o destino próspero, de vanguarda (“vai carregar bandeira”), anunciado por seu “anjo esbelto”, aceita o que lhe é determinado com coragem, desdobrando-se para viver. Segundo ela, ser torto é maldição para os homens. “Mulher é desdobrável”. Então, são poemas que refletem formações ideológicas diferentes.

Segue a letra de uma canção de Chico Buarque que dialoga com o poema de Carlos Drummond de Andrade, num exercício intertextual e interdiscursivo. Nestes versos, o eu lírico não se esconde “atrás dos óculos e do bigode”, isolando-se. E com todas as adversidades, não desiste.

TEXTO 3

Até o fim

Quando eu nasci veio um anjo safado
 O chato "dum" querubim
 E decretou que eu estava predestinado
 A ser errado assim
 Já de saída a minha estrada entortou
 Mas vou até o fim
 [...]
 Como já disse é um anjo safado
 O chato "dum" Querubim
 Que decretou que eu estava predestinado
 A ser todo ruim
 Já de saída a minha estrada entortou
 Mas vou até o fim
 Chico Buarque

Para Paulino, Walty e Cury (1995, p. 22), essa relação entre os textos pode-se dar desde a simples vinculação a um gênero, até a retomada explícita de um determinado texto, retomada essa chamada de apropriação.

A apropriação, segundo as autoras acima, enquanto prática intertextual, transita do estatuto de um ato legítimo e, às vezes, inevitável, à ilegalidade do plágio. Contemporaneamente, o estabelecimento de tais limites se torna difícil, já que a prática da apropriação é um traço assumido pela literatura que se quer devoradora de outros textos. A postura antropofágica do movimento modernista brasileiro, conceituada por Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropofágico*, é um bom exemplo de quanto é assumida tal devoração.

Ainda segundo essas autoras, Mário de Andrade, em carta aberta a Raimundo Moraes, assim se explica em relação à acusação de plágio contra **Macunaíma**:

“Copiei sim, meu querido defensor. O que me espanta e acho sublime de bondade, é os maldizentes se esquecerem de tudo quanto sabem restringindo a minha cópia a Koch-Grünberg, quando copiei todos (...) Confesso que copiei, copiei às vezes textualmente.

É ainda ele que, anos antes, no *Prefácio Interessantíssimo*, afirmava: “Sinto que meu copo é grande demais para mim e ainda bebo no copo dos outros.”

Meio século depois, Torquato Neto se viu envolvido em uma polêmica a respeito do verso que teria sido plagiado de música dos Beatles: *but in my eyes you see nothing*.

Então, é notório que a retomada de texto por outro(s), em qualquer literatura, inclusive a brasileira, é, de qualquer forma, uma constante. A *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, por exemplo, já foi parafraseada e/ou parodiada em épocas diversas. Observe-se, entretanto, que este mesmo poema já se inspira em outro, do poeta alemão Goethe.

Forma-se uma grande rede de textos, o que ressalta a força emblemática de determinadas produções que são constantemente retomadas.

Portugal, em meados do século XIX, era a segunda pátria de escritores e intelectuais brasileiros que partiam em busca de novos horizontes e dos modelos culturais europeus. Coimbra tornou-se então uma espécie de Ágora onde se encontravam escritores e poetas românticos, relembrando e idealizando a terra natal em seus cantos.

Antonio Gonçalves Dias (1823-64), filho de português, mas nascido no Maranhão, partiu para Portugal num exílio cultural e, em julho de 1843, em Coimbra, escreveu a sua “Canção do exílio” que chegou ao Brasil pouco tempo depois e se afirmou como um hino à natureza e à beleza da terra natal.

É necessário lembrar que o tema da saudade da terra natal já havia chegado ao Brasil via Paris, pelos *Suspiros Poéticos e Saudades* (1836), de Gonçalves de Magalhães (1811-82) que, seguindo o modelo romântico francês, exaltava a sua saudade e seu amor pela pátria e pelo *sol americano*

Contrariamente aos versos de Magalhães, os de Gonçalves Dias, segundo Viana (2002, p. 24), se tornaram cada vez mais conhecidos e apreciados pelas gerações vindouras, comprovando o seu valor e a sua força de integração no sentimento nacionalista e no espírito de um povo que ainda estava à procura de uma identidade nacional.

Por outro lado, Carvalho (1944, p. 140) afirma o seguinte:

Cremos que foi Nuno Marques Pereira (1652-1728) o primeiro poeta a descobrir, na espessura dos bosques meridionais, a ave que seria mais tarde a preferida dos nossos românticos, no século XIX. Leia-se os versos de Pereira:

*Lá cantava o sabiá,
Um recitativo de amor
Em doce metro sonoro,
Que as mais aves despertou.*

In: *Peregrino da América*, Cap. V

Quantas gerações sonharam com amores à sombra das palmeiras, escutando os sabiás... Quantos desejos, paixões, ilusões, desesperos e mortes foram levados pelos ventos românticos, parnasianos, simbolistas e modernistas, soprando cada vez mais forte, em direções ainda inexploradas, ao sabor dos novos tempos, marcados pelas lutas e conquistas cada vez mais modernas.

Pode-se afirmar que a “Canção do Exílio” é na literatura brasileira o texto de referência da nossa poesia romântica, pois sempre esteve presente na memória e na boca do nosso povo: estudantes, trabalhadores, poetas e artistas. Convém salientar que esta canção foi inspirada numa balada de Goethe, da qual Gonçalves Dias extraiu a epígrafe para a sua canção; epígrafe esta, traduzida mais tarde por Manuel Bandeira.

Leia-se esta canção:

Canção do exílio

*Kennst du das Land, wo die Cintronen blühen,
Im dunkeln Laub die Gold-Orangen glühen,
Kennst du es wohl? Dahin! dahin
Möcht'ich... ziehn.*

Goethe

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.
 Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.

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

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

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

Gonçalves Dias, Coimbra, 1843

Esta canção impregnou a alma do povo brasileiro de saudosismo e de patriotismo, refletindo-se mais tarde no próprio Hino Nacional, através de uma transposição em forma de colagem, num tom parafrásico, estabelecendo uma relação de derivação, nas palavras de Viana (2002, p. 26):

*Do que a terra mais garrida
 Teus risonhos, lindos campos têm mais flores
 “Nossos bosques têm mais vida”
 “Nossa vida” em teu seio “mais amores”*

Vê-se assim que a fonte de um texto pode ser encontrada muito longe, e a esses caminhos, buscas, cruzamentos, mergulhos, sincronicidades, reflexos e influências, Viana (2002, p. 26) chama de intertextualidades poéticas. Seguindo as teorias de Kristeva (1969b, p. 45) de que “nenhum texto pode ser escrito

independentemente do que já foi escrito, trazendo de maneira mais ou menos visível, o traço e a memória de uma herança de tradição”, pode-se concluir que a intertextualidade é um processo de criação através do qual um texto reescreve um outro texto. Kristeva (1974b, p. 75) insiste no fato de a intertextualidade não ser apenas uma imitação ou uma reprodução, mas uma transposição de um ou vários sistemas de signos em um outro, criando assim uma “dinâmica intertextual”.

Assim sendo, pode-se afirmar que a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, é um “texto-matriz”, expressão de Kristeva, pois a partir dele foram produzidos muitos outros textos ao longo da história literária brasileira.

Em 1857, Casimiro de Abreu (1839-60), o jovem poeta das *Primaveras*, também com exílio em Portugal, escreveu sua “Canção do Exílio”, dialogando com a temática da canção de Gonçalves Dias. Porém, a versão de Casimiro é mesclada pela tonalidade da doença, da morte que se aproximava e da juventude perdida, longe da sua pátria e do seu lar. A sua “Canção do Exílio” é mais um canto de despedida do que uma recriação saudosista.

Leia-se este poema:

Canção do Exílio

Se eu tenho de morrer na flor dos anos;
Meu Deus! Não seja já;
Eu quero ouvir na laranjeira, à tarde,
Cantar o sabiá!

Meu Deus eu sinto e tu bem vês que eu morro
Respirando este ar;
Faz que eu viva, Senhor! Dá-me de novo
Os gozos do meu lar!
[...]

Casimiro de Abreu, Lisboa, 1857.

Campos (1957, p. 26) escreveu sobre este assunto, declarando que “os poemas-paródia, em que pelas obrigatórias dos florilégios nacionais, como a ‘Canção do Exílio’, de Gonçalves Dias, e ‘Meus Oito Anos’, de Casimiro de Abreu, são reescritas de uma sem-cerimônia lustral.” Esta afirmação será constatada nos

poemas e fragmentos que serão mostrados a seguir. Vale salientar a mudança de tom nessas intertextualidades que passam do estilo parafrásico ao parodístico. É como se o Brasil com suas belezas, suas palmeiras e seus sabiás comesçassem a ser vistos pelo avesso.

2.2.2 Alguns Termos Utilizados na Intertextualidade

Considerando que a inscrição de um texto em outro pode ocorrer de maneiras diferentes, é correto afirmar que existem processos distintos de intertextualidade. Além de paráfrase, estilização, paródia, pastiche e apropriação, que serão abordados depois, pode-se falar ainda, como práticas intertextuais explícitas, de epígrafe, citação, referência, alusão e tradução. Estas últimas serão apresentadas com abordagens de Paulino, Walty e Cury (1995), enquanto que os outros termos serão pautados em Viana (2002) e Sant'Anna (2008).

2.2.2.1 Epígrafe

Viana (2002) realizou um importante estudo sobre a intertextualidade, em que apresenta um vasto levantamento das epígrafes que os poetas brasileiros utilizaram em seus poemas.

Como se pode ver pela etimologia da palavra (do grego *epi* = em posição superior + *graphé* = escrita), *epígrafe* constitui uma escrita introdutória de outra. Ela implica sempre um recorte de outro texto que é presentificado e, conseqüentemente, modificado em seu contato com o novo texto, sobre o qual lança novos sentidos. O texto em epígrafe é presentificado e modificado porque se expõe, como recorte, à nova leitura. Por outro lado, modifica o texto a que está agregado.

Recapitulando a epígrafe de Goethe ao texto de Gonçalves Dias:

*Kennst du das Land, wo die Cintronen blühen,
Im dunkeln Laub die Gold-Orangen glühen,
Kennst du es wohl? – Dahin! dahin
Möcht'ich... Ziehn.*

Trata-se de uma citação incompleta da primeira estrofe da balada “Mignon”, assim traduzida por Bandeira (1962, p. 49): “Conheces o país onde florescem as laranjeiras? Ardem na escura fronde os frutos de ouro... Conhecê-lo? Para lá, para lá quisera eu ir!”

Segundo Bandeira (1962, p. 50), a “Canção do Exílio” foi o primeiro grande momento de inspiração do poeta Gonçalves Dias. “Ainda que não tivesse escrito mais nada, ficaria, por ela, o seu nome gravado para sempre no coração e na memória da sua gente”. De fato, é um dos poemas mais conhecidos popularmente no Brasil.

Abrindo seu poema com versos de um dos maiores expoentes do Romantismo alemão, o poeta brasileiro já se filia à estética romântica europeia, ao gênero lírico, além de explicitar a postura nacionalista de amor à natureza, que seria assumida por ele próprio. Nesse caso, a epígrafe funciona como um elemento de continuidade, ou seja, a atitude poética de Gonçalves Dias é de admiração pelo poeta retomado. Nem sempre isso acontece. Às vezes, o texto funciona como fala irônica com relação à sua epígrafe.

O mestre do Romantismo indianista abre as suas *Poesias Americanas* (1948) com uma **epígrafe** de Chateaubriand, exaltando o homem das florestas, totalmente idealizado, falando e agindo como um português:

Les infortunes d'un obscur habitant des bois
auraient-elles moins de droits à nos pleurs
que celles des autres hommes?
Chateaubriand

Em outro poema, Casimiro de Abreu usa os dois primeiros versos da canção de Gonçalves Dias como epígrafe, estabelecendo, segundo Viana (2002, p. 28), “uma relação de copresença”.

Veja-se:

Minha Terra

“Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá.”
(G. D.)

Todos cantam sua terra,
Também vou cantar a minha

Nas débeis cordas da lira
Hei de fazê-la rainha (...)

A epígrafe nem sempre é retirada de um texto literário. É muito comum seu uso em ensaios e teses acadêmicas, retomando textos científicos, poéticos ou de outra natureza.

Paulino, Walty e Cury (1995, p. 27) lembram que, em poesia, especificamente no gênero lírico, a epígrafe pode ser usada como **mote**: conceito, em geral, expresso num dístico ou numa quadra para ser glosado. Glosar significa desenvolver, comentar em verso, com uma atitude de endosso ou de crítica. Um bom exemplo de mote e glosa pode ser encontrado na prática do desafio dos cantadores populares do Nordeste do Brasil. Nesse caso, o mote pode ser até mesmo fornecido pelos ouvintes como uma espécie de tema para o improviso do cantador.

O uso do mote é uma prática tradicional em literatura, estabelecendo um diálogo entre poetas às vezes separados por séculos. Gonçalves Dias, em **Olhos Verdes**, por exemplo, dialoga com Camões, apesar de séculos que os separam, através da temática do olhar que tanto fascinava os românticos:

Olhos Verdes

*Eles verdes são;
e têm por usança,
na cor esperança,
mas nas obras não.*
(Camões)

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

2.2.2.2 Citação

A citação é denominada como uma retomada de um fragmento de texto no corpo de outro texto. Trata-se, tradicionalmente, de um modo convencionado de marcar com aspas ou com outros recursos gráficos a presença do texto do outro para o leitor. Tal prática é muito utilizada no meio acadêmico, onde as fontes de pesquisa devem ficar evidentes.

Em textos literários, embora seja menos comum, também ocorre a citação. Ana Miranda, em **Boca do Inferno**, insere textos de Gregório de Matos e de Pe. Antônio Vieira, marcando-os claramente com aspas. Tal prática difere de outra usada pela autora no mesmo livro, quando se apropria de palavras desses autores sem marcá-las.

Aliás, na literatura brasileira contemporânea, esse modo novo de citar sem uso de marcações explícitas é prática que já vem se tornando comum. A percepção da cultura como mosaico permite a criação de textos de natureza citacional.

A letra da música **Cinema Novo**, de Caetano Veloso, constrói-se através de inúmeras citações, a ponto de estas serem imprescindíveis na produção do sentido. Eis a primeira estrofe:

Cinema Novo

O filme quis dizer 'Eu sou o samba'
A voz do morro rasgou a tela do cinema
E começaram a se configurar
Visões das coisas grandes e pequenas
Que nos formaram e estão a nos formar
Todos e muitos: Deus e o Diabo, Vidas Secas, os Fuzis,
Os Cafajestes, o Padre e a Moça, a Grande Feira, o Desafio
Outras conversas, outras conversas sobre os jeitos do Brasil
Outras conversas sobre os jeitos do Brasil.

Pode-se perceber no exemplo acima que, na citação, não há o comprometimento de se manter o sentido do texto citado, podendo-se, assim,

confirmá-lo ou transformá-lo. No caso de um texto verbal, citam-se proposições ou palavras advindas de outro texto.

2.2.2.3 Referência e Alusão

Ao ler o conto **Missa do Galo**, de Machado de Assis, o leitor se depara com uma cena em que o narrador se compara com D'Artagnan, personagem do romance **Os Três Mosqueteiros**, de Alexandre Dumas. Aí aparecem explicitamente os nomes da personagem, do romance e do autor. Porém, de acordo com Paulino, Walty e Cury (1995, p. 29), “mesmo se apenas um deles estivesse presente, já se configuraria uma **referência**”. Diferentemente da referência técnica, nesse caso o leitor pode interpretar a associação entre os dois textos de forma a enriquecer a construção da personagem com a marca da aventura.

Por outro lado, a **alusão**, para as autoras, é um tipo de intertextualidade fraca, uma vez que se nota apenas uma leve menção a outro texto ou a um componente seu. Pode-se ver, no mesmo conto de Machado de Assis, uma alusão à personagem feminina típica de Balzac, caracterizada pela idade e pela solidão, a conhecida balzaquiana: “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta”. Trata-se de uma alusão, e não se uma referência, porque, em vez de falar em balzaquiana, Machado, sutilmente, usa apenas a idade, trinta anos. Dá-se a alusão porque a personagem machadiana também apresenta-se solitária e carente.

Esse mesmo recurso pode ser constatado em diversas produções do Modernismo brasileiro, desde a poesia até a prosa, até em um mesmo autor.

2.2.2.4 Tradução

Usualmente, traduzir significa transpor, transladar textos de uma língua para outra. Mas este sentido é limitado, uma vez que a tradução, como processo complexo, pressupõe, além das questões linguísticas e culturais, um trabalho de

criação. Isto ocorre, sobretudo, na tradução de textos literários. Antes do advento da intertextualidade como conceito operatório da crítica, o tradutor era considerado como mero transcodificador de línguas, responsável por uma atividade menor. Tanto isso ocorria, que seu nome não era quesito obrigatório, como hoje, nas referências bibliográficas. Da tentativa de se reduzir o trabalho do tradutor à mera fidelidade ao original é exemplo a fórmula tão amplamente divulgada tradutor/traidor.

Mais modernamente, a atividade de tradução ganhou outros contornos, principalmente por ter sido percebida como uma forma de intertextualidade, quase como um seu sinônimo. Souza (1993, p. 36), afirma que, nesse sentido, a tradução “aproxima-se da paráfrase, principalmente quanto à possível liberdade do tradutor de se nutrir de outros textos (além do original) livrando-se, conseqüentemente, da prisão à fórmula única e redutora”.

No Brasil, os irmãos Campos, Haroldo e Augusto, levam a prática da tradução criativa às últimas consequências, chegando a se deslocar, em alguns momentos, do texto de origem, e até mesmo a inserir versos contemporâneos em poemas do passado.

Tal prática só foi possível a partir de uma mudança no campo do conhecimento que relativizou as fronteiras entre modelo e cópia, na medida em que pôs em direção a própria noção de origem. Não se acreditando no chamado texto original como gerador de outros, a relação passa a ser não mais de subordinação, mas de coordenação entre os textos.

Em países colonizados como o nosso, habituados a se idealizarem como cópias das metrópoles, a historiografia literária privilegiava as fontes, tomando a produção literária da colônia como reprodução menor e defasada, se comparada à do colonizador. Assim, buscava-se encontrar nas obras brasileiras as influências sofridas, que funcionassem como seu principal eixo explicador. Hoje, sem negar influência, diminui-se sua importância, valorizando-se a relação entre as obras como diálogo.

Um caso interessante em nossa produção literária foi o poeta Gregório de Matos, nascido em Salvador (1633-96?), cuja poesia era permeada de traduções e plágios dos poetas espanhóis Gôngora e Quevedo.

Anos mais tarde, já no século XIX, Machado de Assis, apesar das conhecidas influências europeias, como Sterne, Schopenhauer, Flaubert, entre outros, constitui uma marca da identidade literária brasileira. Como bem lembrou Antonio Candido, fossem outras a língua e a época de Machado, teria tido ele condições de reverter a influência.

Em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, ao colocar o narrador relatando o episódio em que seu ex-escravo Prudêncio vergalhava um outro negro na rua, Machado critica a sociedade brasileira, mas não só ela, pois, na verdade, está criticando a noção de propriedade inerente ao sistema capitalista. Assim, se a crítica serve, e muito bem, para a situação deslocada das ideias liberais num país escravocrata como o Brasil, ela vai além, criticando o sistema de propriedade que também dá suporte ao liberalismo em geral.

Voltando à questão da tradução em sentido estrito, merece ser citado o caso do poema “The Raven” (O Corvo), de Edgar Allan Poe, que foi traduzido por Machado de Assis, por Fernando Pessoa e por Haroldo de Campos. O próprio poeta já havia teorizado sobre seu processo de criação, mostrando as associações fônicas e os efeitos de sentido buscados. Isso daria a qualquer tradutor a impressão de que obrigatoriamente, essas intenções deveriam ser respeitadas. No entanto, o simples fato de existirem diversas traduções desse texto mostra que tal fato não acontece. O cotejo de algumas dessas versões ilustra o que foi dito:

Once upon a midnight dreary, while I pondered weak and weary
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore, while I nodded,
nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door
Only this and nothing more.

(Edgar A. Poe)

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos curiosos tomo de ciências ancestrais,
E já quase adormecida, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais

'Uma visita' eu disse, 'está batendo a meus umbrais
E só isto, e nada mais.'

(Fernado Pessoa)

Em certo dia, à hora, à hora
Da meia-noite que apavora,
Eu caindo de sono e exausto de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta
la pensando, quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho
E disse estas palavras tais:
É alguém que me bate à porta de mansinho:
Há de ser isso e nada mais.

(Machado de Assis)

A tradução, assim, contemporaneamente, é valorizada como um processo criativo, a ponto de Guimarães Rosa poder afirmar:

Eu, quando escrevo um livro, vou fazendo como se o estivesse 'traduzindo' de algum alto original, existente alhures, no mundo astral ou no 'plano das ideias', dos arquétipos, por exemplo. Nunca sei se estou acertando ou falhando, nessa 'tradução'. Assim, quando me 'retraduzem' para outro idioma, nunca sei, também, em caso de divergências, se não foi o Tradutor quem, de fato, acertou, restabelecendo a verdade do 'original ideal', que eu desvirtuara... (SOUZA, 1993, p. 35).

2.2.2.5 Paráfrase, Paródia, Estilização, Pastiche

Segundo Paulino, Walty e Cury (1995, p. 30), as formas de intertextualidade até aqui apresentadas não comprometem todo o texto, mas apenas pequenos trechos dele. Pode-se, nesse caso, falar de uma relação intertextual localizada. Ao contrário, no caso da paráfrase, paródia, estilização e do pastiche, a associação intertextual envolve a maior parte do texto, em sua construção e leitura. É bom lembrar, entretanto, que isso não significa que o texto-matriz seja retomado na sua totalidade, pois, quando se retoma um só elemento dele, toda a construção de sentido do outro texto pode modificar-se.

Viana (2002, p. 162) define a **paráfrase** como "a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita". Constitui-se uma intertextualidade pelas semelhanças. Trata-se de um discurso em repouso com

um efeito de condensação. Também resumir um texto ou recontar uma história é parafraseá-la. Por outro lado, como a pura repetição não existe, mesmo o processo parafrástico provoca lentamente transformações, que se vão acumulando, a ponto de chegar a versões bem diferentes. Isso acontece, por exemplo, com os contos infantis que, reescritos e recontados muitas vezes, sofrem alterações.

Claro está que a **paráfrase** não se confunde com o plágio, porque ela deixa clara a fonte, a intenção de dialogar com o texto retomado, e não de tomar seu lugar. O plágio é apresentado por Christofe (1996) como uma recuperação indesejável. O autor define o plágio como

um caso particular de intertextualidade, no qual, ao contrário dos demais, o produtor do texto espera (ou deseja) que o interlocutor não tenha na memória o intertexto e sua fonte, procurando, para tanto, camuflá-lo por meio de operações de ordem linguística, em sua maioria de pequena monta (apagamentos, substituições de termos, alterações de ordem sintática, transposições, etc.) (CHRISTOFE, 1996, p. 65).

Um bom exemplo de paráfrase é o poema **Oração**, de Jorge de Lima:

“ – Ave Maria cheia de graças...”
 A tarde era tão bela, a vida era tão pura,
 as mãos de minha mãe eram tão doces,
 havia, lá no azul, um crepúsculo de ouro... lá longe...
 “ – Cheia de graça, o Senhor é convosco, bendita!”
 Bendita!
 [...]

(Jorge de Lima)

Além das retomadas explícitas do texto “Ave Maria”, o poeta justapõe à figura de Nossa Senhora, mãe de Jesus, a de sua própria mãe. Apesar de amplificar o sentido do texto dialogado, através do desenvolvimento de suas virtualidades semânticas, o poema mantém-se fiel a esse texto de partida, constituindo, portanto, uma paráfrase dele.

Diversos autores afirmam que a **paráfrase** pode ter um sentido mais amplo, quando se apropria de um “clima” ideológico, como é o caso do

nacionalismo romântico no Brasil. Contemporâneo da independência política do Brasil, este tornou-se marca importante do imaginário social brasileiro. Trata-se de uma visão idealizada, que absolutiza as qualidades da pátria (a natureza é a mais bonita, a pátria é o espaço da liberdade), simulando os conflitos sociais, a fome e outros problemas.

Forma-se um grande processo parafrástico atravessado pela ideologia ufanista, que tem um dos seus fortes alicerces na produção literária. O Parnasianismo, por exemplo, é um dos momentos reforçadores dessa ideologia. Um bom exemplo disso é o poema a seguir, de Olavo Bilac:

Pátria

*Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.*

No século XX, mesmo após a revolução modernista, permanece esse tipo de nacionalismo “verde-amarelo”. Num certo sentido, pode-se afirmar que todos os textos ufanistas continuamente se retomam. Alguns se aproximam mais dos textos emblemáticos do nacionalismo. Um desses textos de fundação, o célebre **Porque me ufano de meu país**, de Afonso Celso, (1908), transformou-se em paradigma, a ponto de dar origem à denominação “ufanismo”.

Anos mais tarde, surge um exemplo desse tipo de paráfrase na música **País Tropical**, de Jorge Ben, que obteve muito sucesso na década de 70, durante o chamado “milagre brasileiro”:

País Tropical

Moro num país tropical
Abençoado por Deus
E bonito por natureza
(Mas que beleza)
Em fevereiro
(Em fevereiro), tem carnaval
(Tem carnaval,)
Tenho um fusca e um violão
Sou Flamengo e tenho uma nega chamada Teresa
Sambaby, sambaby.

Todo o discurso do “milagre” constrói-se como retomada da euforia nacionalista, que vai desde o elogio da natureza, até a valorização do cotidiano do cidadão brasileiro, passando mesmo pela glorificação de façanhas esportivas. Este é o caso da música com que se anuncia e celebra a conquista do tricampeonato de futebol de 1970:

Pra Frente Brasil

Noventa milhões em ação

Pra frente Brasil, no meu coração

Todos juntos, vamos pra frente Brasil

Salve a seleção!!!

De repente é aquela corrente pra frente, parece que todo o Brasil deu a mão!

Todos ligados na mesma emoção, tudo é um só coração!

Todos juntos vamos pra frente Brasil!

Salve a seleção!

Todos juntos vamos pra frente Brasil!

Salve a seleção!

Gol!

Não poderia ser diferente o tratamento conferido ao país na conquista do tetracampeonato em 1994:

Coração verde amarelo

Na torcida são milhões de treinadores

Cada um já escalou a seleção

O verde e o amarelo são as cores

Que a gente pinta no coração

A galera vibra, canta, se agita

E unida grita: é "tetra campeão"!!! (penta, hexa, hepta...)

O toque de bola

É nossa escola

Nossa maior tradição

Eu sei que vou

Vou do jeito que eu sei

De gol em gol

Com direito a "replay"

Eu sei que vou

Com o coração batendo a mil
É taça na raça, brasil!!!

Seguindo os conceitos de Sant'Anna (2008), serão mostrados nos exemplos seguintes alguns casos de **paródia**, num tratamento bem diverso dado ao mesmo tema, numa relação de intertextualidade implícita, marcada pelas diferenças, com um grande desvio de intencionalidade e com um efeito de deslocamento do sentido inicial, através do **non-sense** (palavras insólitas e termos aparentemente sem sentido lógico, Viana (2002, p. 162)), principalmente no texto modernista de Oswald de Andrade:

Canto de Regresso à Pátria

*Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá*

*Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra*

*Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá*

*Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo*

Encontra-se uma semelhança de tom e de estilo na **Canção do Exílio**, de Murilo Mendes (1901-1975), poeta mineiro que também conheceu o exílio cultural. Vivendo grande parte de sua vida fora do Brasil, sente-se exilado na sua terra em meio aos absurdos sociais, às mudanças e às contradições geradas pela

modernização; daí a retomada pelo autor do tom parodístico, constituindo uma relação de derivação pelas diferenças. Convém lembrar, como atesta Viana (2002, p. 30), que a paródia “é a mais eficaz das derivações, pois ela segue de modo mais próximo o texto que ela deforma”:

Canção do Exílio

*Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.*

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Com apenas um corte no verso de Bilac, do poema já citado anteriormente, Ignácio de Loyola Brandão dá ao título de seu livro – **Não verás país nenhum** – um tom crítico e irônico, que prenuncia o enredo, onde esse país paradisíaco se desfaz, dando lugar ao deserto.

A “Canção do Exílio” como mote não ficou somente no reino da poesia, também chegou às ruas e à boca do povo, como se constatou nas décadas 60/70, na composição tropicalista de Gilberto Gil e Torquato Neto, numa versão burlesca, pois provoca o riso ou a zombaria por suas ideias propositadamente hilárias, irônicas ou extravagantes, espécie de retrato negro de um Brasil oprimido:

Marginália II

Minha terra tem pauleira
desencanta e faz chorar
mas tem um fio de esperança
quando canta e quando dança
no assobio do sabiá
(Gilberto Gil e Torquato Neto)

Lembre-se também da composição de Chico Buarque de Holanda **O Sabiá**, na qual, mais uma vez, o desejo de voltar ao lugar de origem é expresso numa evocação alusiva, porém aqui a mensagem apresenta-se sem desesperança, com uma certeza suave e serena de um dia poder voltar:

O Sabiá

Vou voltar, sei que um dia vou voltar
para o meu lugar, foi lá e é ainda lá
que eu hei de ouvir cantar uma sabiá
uma sabiá
Chico Buarque

A **paródia** é uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil e abertamente. Dessa forma, encontra-se um grande exemplo de paródia no poema **Retificação**, de Claudius Hermann Portugal, cujo título já indica que o modelo da “Canção do Exílio” foi retificado, provocando um deslocamento total do eixo inicial e da sua intencionalidade. O poema faz uma referência à composição de Chico Buarque citada acima:

Retificação

As palmeiras derrubaram
para no lugar construírem uma auto-estrada
O Sabiá ganhou um festival nos idos de 68
mas está sendo rapidamente exterminado
ou ainda preso em alguma gaiola
O exílio de minha terra deixou de ser uma canção.
Claudius Hermann Portugal

O exílio tematizado no poema romântico, com a conotação de melancólico distanciamento geográfico do país de origem, passa a ser parte integrante deste, isto é, o brasileiro se sente exilado em sua própria terra. Isto pode ser observado também no poema **Canção do Exílio**, já citado de Murilo Mendes.

Abaixo será mostrada a **Canção do Exílio às Avestas**, escrita por Jô Soares, em 1992, direcionada ao então Presidente do Brasil Fernando Collor de Melo, uma espécie de denúncia dos desmandos daquele governo. Nota-se claramente o tom parodístico ao poema de Gonçalves Dias, numa oposição clara ao patriotismo romântico e saudosista do século XIX.

Canção do Exílio às Avestas

Minha Dinda tem cascatas
Onde canta o curió
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.
Minha Dinda tem coqueiros
Da Ilha de Marajó
As aves, aqui, gorjeiam
Não fazem cocoricó.

O meu céu tem mais estrelas
Minha várzea tem mais cores.
Este bosque reduzido
deve ter custado horrores.
E depois de tanta planta,
Orquídea, fruta e cipó,
Não permita Deus que eu tenha
De voltar pra Maceió.
[...]

Jô Soares

Por sua vez, o ufanismo de “País Tropical”, já mencionado, tem seu avesso parodístico em **Tropicália**, de Caetano Veloso:

Tropicália

Sobre a cabeça os aviões

Sob os meus pés, os caminhões
Aponta contra os chapadões, meu nariz

Eu organizo o movimento
Eu oriento o carnaval
Eu inauguro o monumento
No planalto central do país

Viva a bossa, sa, sa

Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça

O monumento é de papel crepom e prata
Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde atrás da verde mata
O luar do sertão

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga,
Estreita e torta
E no joelho uma criança sorridente,
Feia e morta,
Estende a mão

Viva a mata, ta, ta
Viva a mulata, ta, ta, ta, ta

Nota-se, em apenas uma parte da letra, o rompimento com o clima de euforia nacionalista, através do desmascaramento de certas facetas da realidade brasileira. A presença da criança morta, no coração político do Brasil desconstrói o mito do país do futuro, presente nos textos anteriormente citados, onde a criança representa a esperança. A ideia de morte é reiterada no refrão, em que o substantivo *mata* associa-se ao verbo matar e a repetição da sílaba final *-ta* reproduz o som da metralhadora. As imagens estereotipadas da mulata e do luar do sertão aparecem deslocadas e, conseqüentemente, irônicas.

Como se pôde ver, a **paródia** está sempre funcionando na literatura e na sociedade como um canto que desafina um tom elogioso, bem comportado, conservador das práticas discursivas hegemônicas.

Segundo Sant'Anna (2008, p. 11), Aristóteles, em sua *Poética*, atribuiu a origem do termo **paródia** a Hegemon de Thaso (séc. 5 a. C.), "porque ele usou o estilo épico para representar os homens não como superiores ao que são na vida diária, mas como inferiores. Teria ocorrido, então, uma inversão". Contudo, alguns autores apontam Hipponax de Éfeso (séc. 6 a. C.) como "o pai da paródia". Para

este estudo, entretanto, é irrelevante o fato de se localizar a gênese no século 5 ou 6 a. C.

O autor citado acima (p. 12) ainda nos traz uma definição do termo **paródia**, do dicionário de literatura de Brewer, como uma ode que perverte o sentido de outra ode (grego: *para- ode*). Essa definição implica o conhecimento de que originalmente a ode era um poema para ser cantado. Há, ainda, o registro realizado por Sant'Anna (2008, p. 12) do dicionário de Shipley (1972), para quem o termo grego paródia implicava a ideia de uma canção que era cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto. A origem, portanto, é musical. Em literatura, acabaria por ter uma conotação mais específica. O próprio Shipley, no seu dicionário, discrimina três tipos básicos de paródia:

- a) *verbal* – com a alteração de uma ou outra palavra do texto;
- b) *formal* – em que o estilo e os efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria;
- c) *temática* – em que se faz a caricatura da forma e do espírito de um autor.

Por outro lado, os autores anteriores aos formalistas russos Tynianov (1919) e Bakhtin (1928) definiam a paródia dentro de uma certa sinonímia. Aproximavam-na do **burlesco**, que, segundo Viana 2002, p. 159), “provoca o riso ou a zombaria por suas ideias propositadamente hilárias, irônicas ou extravagantes”, considerando-a como um subgênero. Nesta linha, mesmo autores mais contemporâneos definem a paródia também por contiguidade, considerando-a um mero sinônimo de **pastiche**, ou seja, imitação do estilo de um autor, seguindo um regime lúdico; um trabalho de ajuntar pedaços de diferentes partes de obra de um ou de vários artistas.

Como se pode ver, com elementos da paródia e, ao mesmo tempo, afastando-se dela, está o **pastiche**. Esse termo, de acordo com Paulino, Walty e Cury (1995, p. 40), pode ser usado no sentido pejorativo de pasteurização e degradação do modelo. Entretanto, seu funcionamento intertextual é bem mais amplo.

Essas autoras ainda afirmam que, no processo intertextual, o **pastiche** assume os traços de um estilo com tal ênfase que o sentido se torna deslocado. Isso quer dizer que ele não retoma necessariamente textos específicos, mas reporta-se a todo um gênero. O **pastiche** não tem um impulso satírico como a paródia, mas de “seriedade”. Enquanto a paródia é um desvio da norma, ao questioná-la radicalmente, o **pastiche** insiste na norma ao ponto de desviá-la. Por exemplo, o drama foi tão parodiado como gênero que se passou a ter dele a percepção pejorativa de “dramalhão”. Isso equivale à perda da eficiência, pela saturação, e à consequente morte estética do gênero. É como gênero “morto” que ele se presta ao **pastiche**. Pastichado, isto é, recuperado “seriamente” em alguns de seus elementos e especialmente no tratamento dos temas, ele reaparece com outra significação. Não é ultrapassado ou ridicularizado, mas nem consagrado na sua “pureza original”. A paródia tem uma relação de negatividade com o texto-fonte, enquanto o **pastiche** é positivo ao assumir, de fato, as características do gênero. A diferença está na recepção que não consegue mais ser idêntica à de um drama do passado. O receptor não tem a nostalgia da obra original. Ele assume que está diante de uma cópia e nem por isso a desvaloriza.

Dessa forma, Santiago (1987) refere-se a seu livro **Em Liberdade**, considerado por ele como pastiche do gênero memorialista, a partir de **Memórias do Cárcere**, de Graciliano Ramos:

Mas eu resolvi ser ousado fazendo um diário íntimo falso de Graciliano Ramos no momento em que ele sai da prisão, fiz um pastiche de Graciliano Ramos. De certa forma, eu estou repetindo o estilo de Graciliano Ramos (SANTIAGO, 1987, p. 116).

Com relação à tradição literária, o **pastiche** assume uma posição diferente daquela da paródia, pois, como ainda diz Santiago (1987, p. 117): “A paródia é mais e mais uma ruptura, o pastiche mais e mais imitação, mas gerando formas de transgressão que não são as canônicas da paródia”.

O livro **Como água para Chocolate**, da autora mexicana Laura Esquivel, adaptado para o cinema por Afonso Arau, pode ser considerado um pastiche do dramalhão mexicano, quando retoma seus elementos como gênero arquetípico. A história de amor é atravessada pelo código alimentar: através dos pratos que

magicamente prepara, Tita, impedida pela mãe de casar-se com o homem que amava, constrói sua inserção no mundo. Hipertrofiando com seriedade as características do gênero, a autora dá a ele outro sentido, alcançando, com isso, paradoxalmente, leveza e novidade. Transposta com felicidade para a tela, a história mistura vários textos: lendas indígenas, elementos históricos, além de narrativas míticas e literárias. No episódio do rapto da irmã de Tita, Gertrudes, pelos revolucionários políticos, pode-se notar, além da referência explícita à história mexicana, uma retomada do quadro **O Rapto das Sabinas**, de Velásquez, pintor espanhol barroco. Tanto o livro, como o filme, são espaços privilegiados de diálogos entre textos.

Atualmente, o Pastiche pode ser visto como uma espécie de colagem ou montagem, tornando-se recortes de vários textos. É o caso do texto abaixo, encontrado na internet:

Oração do Bebum

Whisky e Vodka,
que estão no bar
Alcoolatrado seja o nosso fígado
Venha a nós o copo cheio
nunca apenas pelo meio.
Seja feita a nossa cachaçada
Assim no buteco como na calçada
O mé nosso de cada dia nos dai hoje.
Perdoai as nossas bebedeiras
Assim como nós perdoamos
A quem não tenha bebido.
Não nos deixai cair na Coca Diet
E livrai-nos da água gasosa, Barmem

Pelos caminhos da intertextualidade, encontra-se a **estilização**, definida por Viana (2002, p. 161) como “um exercício literário que consiste em adquirir traços estilísticos de alguém. Situa-se entre a paráfrase e a paródia, conservando um desvio tolerável do texto original”.

Baseado nessa observação, pode-se obter um perfil comparativo entre a paródia e a estilização, a partir de estudo realizado por Sant’Anna (2008, p. 13-

14) sobre as afirmações dos formalistas russos Tynianov e Bakhtin. Para esses teóricos, a **estilização** está próxima da paródia. Uma e outra vivem de uma vida dupla: além da obra há um segundo plano estilizado ou parodiado. Mas, na paródia, os dois planos devem ser necessariamente discordantes, deslocados: a paródia de uma tragédia será uma comédia (não importa se exagerando o trágico ou substituindo cada um de seus elementos pelo cômico); a paródia de uma comédia pode ser uma tragédia. Por outro lado, quando há a estilização, não há mais discordância, e, sim, ao contrário, concordância dos dois planos: o do estilizando e o do estilizado, que aparece através dele.

Ao trabalhar a noção de *desvio*, tido como uma mudança de caminho, de orientação, de atitude, de ideia, segundo Viana (2002, p. 160), a **paráfrase** surge como um desvio mínimo, a **estilização** como um desvio tolerável, e a **paródia** como um desvio total.

O desvio tolerável da **estilização** é apresentado por Sant'Anna (2008, p. 38-39) quantitativamente verificável, sem se envolver em problemas qualitativos. Ou seja, esse desvio tolerável é o máximo de inovação que um texto pode admitir sem que se lhe subverta, perverta ou inverta o sentido. É a quantidade de transformações que o texto pode tolerar mantendo-se fiel ao paradigma inicial.

O autor afirma que o escritor que produz este tipo de efeito trabalha numa área de pouca diferença em relação ao original. Esse desvio mais do que tolerável é desejável. Assim, na **estilização** não ocorre uma “traição” à organização ideológica do sistema como ocorreria na **paródia**, onde há uma perversão do sentido original. Por exemplo, a **estilização** enquanto efeito semiológico pode ser ilustrada não apenas na literatura, mas também no jazz, onde há a possibilidade de se introduzir um tratamento pessoal no discurso, numa atitude criativa constante. Lançado o tema, os instrumentistas ou cantores perseguem o núcleo temático, aproximando-se ou afastando-se, mas mantendo um jogo de identidades e diferenças em relação ao tema original.

Até aqui já é possível uma informação segura sobre os conceitos de **paródia**, **paráfrase** e **estilização**. Para comparar melhor esses termos dentro de uma abordagem didática e futura utilização em sala de aula, faz-se necessário

apresentar um exemplo literário. Para tal, deve-se tomar o poema **Canção do Exílio**, de Gonçalves Dias, já mostrado antes, possivelmente o poema mais parodiado, parafraseado e estilizado da literatura brasileira. Depois da retomada de sua primeira estrofe, serão apresentadas algumas variações feitas sobre ele por autores modernistas e serão tecidos alguns comentários práticos, que podem ser trabalhados em turmas do Ensino Médio.

Texto *original*: Gonçalves Dias:

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

Exemplo de *paráfrase*: Carlos Drummond de Andrade, no poema **Europa, França e Bahia**:

Chega!
Meus olhos brasileiros se fecham saudosos.
Minha boca procura a "Canção do Exílio".
Como era mesmo a "Canção do Exílio"?
Eu tão esquecido de minha terra...
Ai terra que tem palmeiras
onde canta o sabiá!

Exemplo de *estilização*: Casiano Ricardo, em **Um dia depois do outro**:

Esta saudade que fere
Mais do que as outras quiçá
Sem exílio nem palmeira
Onde canta um sabiá...

Exemplo de *paródia*: Oswald de Andrade, em **Canto de regresso à pátria**:

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não gorjeiam como os de lá

A partir dos estudos apresentados até aqui, é possível estabelecer um diálogo entre a primeira estrofe de Gonçalves Dias e os demais poemas para

constatar que existe um processo comum em todas as variantes textuais: um deslocamento.

Na paráfrase de Drummond, o deslocamento é mínimo e ocorre uma técnica de citação e transcrição direta do poeta romântico. Já no poema de Cassiano Ricardo o desvio aumenta, inclusive pela afirmação ao contrário, pois a “saudade” é descrita na ausência da “palmeira” e do “sabiá” (“sem exílio, nem palmeira/ onde cante um sabiá”). Ocorre um jogo de diferenciação em relação ao texto original sem que, contudo, haja traição ao seu significado primeiro.

Já no texto de Oswald de Andrade, o distanciamento é absoluto. Ocorre um processo de inversão de sentido, com um deslocamento completo. Substitui-se logo o nome comum “palmeira” pelo nome próprio “Palmares”, mas com letra minúscula. O autor introduz uma crítica histórica, social e racial, ou seja, a substituição do ingênuo termo romântico “palmeira” pelo nome do famoso quilombo onde os negros liderados por Zumbi foram dizimados, em 1695, tem um efeito irônico e crítico, introduzindo um comentário social.

Nesse caso, Oswald usou da paranomásia, palavras com sons semelhantes e sentido diverso. Usou esse efeito que existe nas brincadeiras cotidianas: “não confundir capitão de fragata com cafetão de gravata”; “não confundir bife à milanesa com bife ali na mesa”.

Preservando uma semelhança sonora e rítmica, Oswald de Andrade desarranja o sentido do texto original. Contrapõe a estética modernista à estética romântica, contraria a alienação social à denúncia histórica e transforma o discurso do branco na afirmação do preto.

O resto da estrofe reforça o movimento de inversão. No verso seguinte: “onde gorjeia o mar”, o autor modernista consegue um efeito surrealista praticando o *non sense*. Aquele verso claro e linear de Gonçalves Dias: “as aves que aqui gorjeiam/ não gorjeiam como lá”, aqui se transforma numa frase logicamente incompreensível: “Minha terra tem palmares/ onde gorjeia o mar”. E assim o leitor vai tropeçando em coisas insólitas, passando pelos “estranhamentos” de que falavam os formalistas russos. É uma leitura de duas

vozes: uma em *presença* (texto moderno, paródico) e outra em *ausência* (texto romântico, parodiado).

Diante dessas considerações, há que se concordar com Sant'Anna (2008, p.26), quando afirma:

Os conceitos de paródia, paráfrase e estilização são relativos ao leitor. Isto é: depende do receptor. Se o leitor não tem informação do texto de Gonçalves Dias, achará no texto de Oswald apenas uma série de disparates. Isto equivale a dizer, em outros termos: estilização, paráfrase e paródia são recursos percebidos por um leitor mais informado. É preciso um repertório ou memória cultural e literária para decodificar os textos superpostos.

Carlos Drummond de Andrade também escreve a sua **Nova Canção do Exílio**, em 1945, que é dedicada a Josué Montello. Drummond, mais filosófico, reflete, em seu poema, sobre a distância da felicidade existente na sua terra natal e não tem o tom crítico de Oswald de Andrade e Murilo Mendes.

O poeta, em seu intertexto, retoma a imagem do sabiá e da palmeira para idealizar um lugar indeterminado. Na construção “um sabiá, na palmeira, longe” percebe-se a indeterminação – de qual sabiá? Em que palmeira? Longe onde? Como sabiá e palmeira já estão plantados na imaginação do leitor, ele apenas os enuncia.

No final do poema, o poeta inverte a posição do sabiá/palmeira e, além de determinar “a palmeira, o sabiá”, através do uso do artigo definido, substantiva o advérbio “longe”, reforçando a ideia de exílio: o “longe”, lugar de onde veio. Esse afastamento constitui o seu exílio.

Drummond vai além do nacionalismo, discute sobre os lugares míticos que criamos na imaginação, em geral associados à terra natal: "onde tudo é belo / e fantástico: / a palmeira, o sabiá, / o longe".

Nova Canção do Exílio

Um sabiá
na palmeira, longe.

Estas aves cantam
um outro canto.

O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata,
e o maior amor.
[...]

Carlos Drummond de Andrade

E, à medida que esses efeitos são muito usados pelos autores modernos, configura-se que a leitura de suas obras requer certo repertório textual. Como obras metalinguísticas, usando a inter e a intratextualidade, descrevem um discurso fechado ou, então, restrito ao entendimento dos especialistas.

Por fim, será apresentado, não menos importante, um outro caso de intertexto, que também merece atenção especial. É o caso da **apropriação**.

2.2.2.6 Apropriação

A **apropriação** chegou à literatura através das artes plásticas. Principalmente pelas artes dadaístas, a partir de 1916. Identifica-se com a *colagem*: a reunião de materiais diversos encontráveis no cotidiano para a confecção de um objeto artístico. Ela já existia nos *ready-made* de Marcel Duchamp, que consistia em apropriar-se de objetos produzidos pela indústria e expô-los em museus ou galerias, como se fossem objetos artísticos. Foi assim que ele tomou um urinol de louça, em 1917, e o expôs como uma obra de arte:

Figura 2 – A Fonte



Fonte: DUCHAMP, 1917

Da mesma maneira, tomou uma roda de bicicleta e cravou-a de cabeça para baixo num banco (1913):

Figura 3 – Ready Made da Bicicleta



Fonte: DUCHAMP, 1913

e expôs um secador de garrafas (1914) para a admiração do público.

Figura 4 – Secador de Garrafas



Fonte: DUCHAMP, 1914

Independente de o expectador gostar ou não do resultado, é importante anotar que tipo de efeito isso produz. Ora, essa técnica artística, tão moderna, na verdade, usa de um artifício velhíssimo na elaboração artística: *o deslocamento*, que está muito próximo do *estranhamento* e do *desvio*, tratados anteriormente. Tirado de sua normalidade, o objeto é colocado numa situação diferente, fora de seu uso.

Enquanto radicalização da paródia, a **apropriação** é uma técnica que se opõe à paráfrase e diverge da estilização.

Enquanto na paráfrase e na paródia, podem-se localizar, respectivamente, um pró-estilo e um contra-estilo, na **apropriação** o autor não “escreve”, apenas articula, agrupa, faz *bricolagem* do texto alheio. Ele não escreve, ele transcreve,

colocando os significados de cabeça para baixo. A transcrição parcial é a paráfrase. A transcrição total, sem qualquer referência, é um plágio. Já o artista da apropriação contesta, inclusive, o conceito de *propriedade* dos textos e dos objetos.

Viana (2002: p. 159) traz uma importante contribuição na definição dos seguintes termos:

Apropriação – ato ou efeito de apropriar-se de alguma coisa. Na linguagem literária, consiste em reunir, juntar, agrupar fragmentos de outros textos num novo texto que serve de suporte. “É um gesto devorador, ela parte de um material já produzido por outro, exortando-lhe o significado” (SANT’ANNA, 2008).

Bricolagem – vem do verbo francês *bricoler*, que significa fazer pequenos trabalhos manuais. Em literatura, o *bricolagem* consiste numa combinação, agrupamento e montagem de vários materiais de maneira lúdica.

O que caracteriza a **apropriação** é a dessacralização, o desrespeito à obra do outro. Há uma reificação da obra: um modo de transformar a obra do outro em simples objeto e material para que se realize uma outra obra. Por exemplo, Salvador Dali toma a famosa Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, e pinta-lhe uns bigodes, está se apropriando de um signo cultural e invertendo-lhe satiricamente o significado.

Figura 5 – Mona Lisa. A Gioconda



Fonte: Da Vinci, 1503–1517

Figura 6 – Mona Lisa de Bigode



Fonte: Dali, 1954

Diante dessas considerações, pode-se formar dois conjuntos de intertextos: um de semelhanças e outro de diferenças. Observe-se:

CONJUNTO DAS SEMELHANÇAS	CONJUNTO DAS DIFERENÇAS
paráfrase – estilização	paródia – pastiche – apropriação

Há diversos exemplos de apropriação em nossa poesia do século XX, como nos textos de Oswald de Andrade, do seu livro *Pau Brasil* (1924). Ele recorta texto de Pero Vaz de Caminha, Gândavo e outros viajantes e historiadores coloniais, e os dispõe num contexto diverso, fazendo uma releitura do passado e uma leitura do presente. Veja-se um exemplo, retirado da série “Pero Vaz Caminha” (Oswald não escreve o de antes de Caminha):

A descoberta

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava de Páscoa
Topamos aves
E havemos vista de terra

As frases são extraídas de parágrafos distintos, do início da carta de Caminha, compondo um texto novo. Mas não há uma só palavra de Oswald. Aliás, a *palavra* de Oswald vem no título. Esse título é que assinala o deslocamento. É o que também ocorre na quarta parte dessa série intitulada:

As meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha.

2.3 INTERTEXTUALIDADE *STRICTO SENSU*

Além da subdivisão do termo intertextualidade no tópico anterior, este trará, de forma também didática e sem complicação, uma gama de abordagens para o assunto em tela, baseadas nos estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2008). Ao iniciar seu estudo acerca deste tema, as autoras afirmam que “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 dos interlocutores”. Ou seja, dentro desta abordagem de intertextualidade, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.

Há uma forte relação com o que afirma Jenny (1979, p. 14): “Propomo-nos a falar de intertextualidade desde que se possa encontrar num texto elementos anteriormente estruturados, além do lexema, naturalmente, mas seja qual for o seu nível de estruturação”.

São esses elementos anteriormente estruturados que exigem uma atenção especial por parte do leitor para que o intertexto seja percebido nas entrelinhas do que se está lendo. O próximo capítulo trará uma explanação melhor sobre este assunto, no que se refere à aplicação da intertextualidade em sala de aula.

Passar-se-á, a partir de agora, a abordar os principais tipos de intertextualidade relacionados a este tópico, na ótica do estudo das autoras acima: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita e intertextualidade implícita.

Vale salientar também que a próxima divisão do termo intertextualidade está em consonância com os estudos de Viana (2002), Sant'Anna (2008), bem como Grésillon e Maingueneau (1984) e Piègay-Gros (1996).

2.3.1 Intertextualidade Temática

A **intertextualidade temática** é encontrada, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 18), entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que certo assunto é considerado focal; entre diversas matérias de um mesmo jornal que tratem desse assunto; entre revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, com os romances do século XIX que abordam a questão do adultério, como **Madame Bovary**, de Gustave Flaubert, **O Primo Basílio**, de Eça de Queirós, e **Dom Casmurro**, de Machado de Assis (neste último, o autor brasileiro opta não por deixar claro o adultério, mas em forma de enigma, fazendo o leitor ser um investigador dos passos da personagem Capitu, num discurso que conta apenas com o julgamento de Bentinho e seu ciúme doentio pela esposa, tema que vem gerando diversas abordagens ao longo dos anos).

Também é possível encontrar este tipo de intertextualidade entre diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas, como é o caso do dilúvio e da caixa de Pandora, que são encontrados em muitas mitologias, embora, é claro, em versões diferentes; histórias em quadrinhos de um 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.

2.3.2 Intertextualidade Estilística

A **intertextualidade estilística** ocorre 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. A seguir, será mostrado um levantamento de exemplos, que circulam na internet, baseados na Oração do Pai Nosso ou orações da liturgia cristã:

Texto-fonte: Bíblia Sagrada, Mateus 6.9-13

Oração do Pai Nosso

Pai nosso, que estás nos céus! Santificado seja o teu nome. Venha o teu Reino; seja feita a tua vontade, assim na terra como no céu. Dá-nos hoje o nosso pão de cada dia. Perdoa as nossas dívidas, assim como perdoamos aos nossos devedores. E não nos deixes cair em tentação, mas livra-nos do mal, porque teu é o Reino, o poder e a glória para sempre. Amém.

Intertextos:

1) Oração dos Programadores

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

2) Oração do Internauta

Satélite nosso que estais no céu, acelerado seja o vosso link, venha a nós o vosso host, seja feita a vossa conexão, assim em casa como no trabalho.

O download nosso de cada dia dai hoje, perdoai nosso tempo perdido no Chat, assim como nós perdoamos os banners de nossos provedores.
 Não nos deixeis cair a conexão e livrai-nos do Spam.
 Amém!

3) Escapulário (Oswald de Andrade)

No pão-de-açúcar
 De cada dia
 Dai-nos, Senhor
 A poesia de cada dia

2.3.3 Intertextualidade Explícita

Segundo Kock, Bentes e Cavalcante (2008, p. 28), a **intertextualidade explícita** ocorre 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. 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.

Serão apresentadas, agora, duas citações extraídas de Viana (2002) sobre este tópico:

(1) O interesse pela poesia e pela personalidade original e controvertida de Olavo Bilac continua presente nos leitores contemporâneos que encontram sempre algo de novo, na vida e na sua obra. Vale conferir o livro de Ruy de Castro *Bilac Vê Estrelas* (2000). O autor inicia o romance biográfico intertextualizando uma velha canção de carnaval num tom humorístico:

“Saçaricando na porta de Colombo, Olavo Bilac era um assombro. Viúvas, brotinhos e madames passavam pela famosa confeitaria da rua Gonçalves Dias lambendo-o com o rabo dos olhos”.

(2) Nathalie Piegay-Gros no seu livro *Introduction à l'intertextualité* (1996, p. 87) afirma: “um texto se elabora de ruínas e dos restos de outras obras”.

Em (1), o autor cita um trecho de uma obra de Castro (2000), e em (2), um trecho de Nathalie Piegay-Gros (1996) para exemplificar uma posição teórica, recorrendo, assim, ao argumento de autoridade para abalizar sua tese.

Os casos de (3) a (6) representam um levantamento de exemplos de interação face-a-face, elaborados por Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 30), onde se pode verificar a retomada da fala do parceiro, com finalidades diversas: em (3), para tomá-la como argumento para determinada conclusão; em (4), para desacreditá-la; em (5), para contraditá-la ou mostrar-se ofendido; e, em (6), para protelar uma resposta.

- (3) __ Mãe, o dia ensolarado!
 __ O dia ensolarado? Então podemos fazer o piquenique que tínhamos combinado.
- (4) __ Eu não acredito em duendes.
 __ Eu não acredito em duendes... Quero só ver se isso é mesmo verdade!
- (5) __ Você não entende nada desse assunto.
 __ Não entendo nada desse assunto! Por acaso está me chamando de burro?
- (6) __ Pai, você me leva ao jogo no domingo?
 __ Ao jogo no domingo? Huum, vou pensar...

Vale ressaltar que, evidentemente, a entonação em cada uma dessas retomadas não só é significativamente diferente da do enunciado de origem, como varia conforme a função da réplica: adesão, em (3); dúvida/discordância, em (4); contestação, em (5); protelação da resposta, em (6).

2.3.4 Intertextualidade Implícita

Ainda segundo as orientações de Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 30-31), **a intertextualidade implícita** ocorre quando se introduz, no próprio texto, o 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. No primeiro caso, temos as paráfrases, mais ou menos próximas do texto-fonte: é o que Sant'Anna

(2008) já denominou anteriormente “*intertextualidade das semelhanças*” e Grésillon e Maingueneau (1984) chamam de *captação*; no segundo, incluem-se enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão da polaridade afirmação/negação, entre outros, chamados de *intertextualidade das diferenças* (Sant’Anna, 2008) e *subversão* (Grésillon e Maingueneau, 1984).

Segundo Kock (2008, p. 31):

Nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente no caso da subversão. Também nos casos de captação, a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor de texto).

É essa ativação do texto-fonte na memória discursiva dos alunos que se espera alcançar pela abordagem do fenômeno da intertextualidade nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio das escolas. É, portanto, um trabalho desafiador destinado a nossos professores, que, antes de tudo, devem ser leitores também, dentro da perspectiva dialógica e sociointeracionista da linguagem, defendida por Suassuna (2006). A partir dessa abordagem didática do ensino de língua portuguesa, referente à produção de texto literário, é que se buscam novas alternativas para uma adequada escolarização da literatura na escola hodierna, que disputa seu espaço com as salas de bate-papo da web.

Vale lembrar que nessas situações de captação entra o plágio, um caso especial em que tal recuperação se torna indesejável, como já foi mencionado anteriormente.

Por outro lado, na **intertextualidade implícita** com valor de subversão, a descoberta do intertexto torna-se crucial para a construção do sentido. Como as

fontes dos intertextos são geralmente trechos de obras literárias, de músicas populares bem conhecidas ou textos de ampla divulgação pela mídia, bordões de programas humorísticos de rádio ou TV, bem como provérbios, frases feitas, ditos populares etc., esses textos-fonte fazem parte da memória coletiva (social) da comunidade, imaginando-se que possam, em geral, ser facilmente acessados por ocasião do processamento textual – embora, evidentemente, não haja nenhuma garantia de que isso venha realmente a acontecer.

Os exemplos de **intertextualidade implícita** são amplamente abundantes, como na publicidade, na música popular, no humor, na literatura e na mídia em geral.

Será apresentado um quadro classificatório dos níveis de intertextualidade abordados na alínea 2.2.2 desta pesquisa, a partir das abordagens de *captação* e *subversão* defendidos aqui:

CAPTAÇÃO	SUBVERSÃO
<i>INTERTEXTUALIDADE DAS SEMELHANÇAS</i>	<i>INTERTEXTUALIDADE DAS DIFERENÇAS</i>
Citação – Referência – Alusão – Tradução – Plágio – Paráfrase – Estilização	Paródia – Pastiche – Apropriação

Sant’Anna (2008, p.87) lembra que o Brasil até o século 18 viveu no domínio da paráfrase. Seja porque a episteme da imitação era predominante no mundo ocidental, seja porque o país fosse ainda imaturo para produzir obras mais individualizadas. Um segundo período ocorre no século 19, uma espécie de descoberta de estilização. Neste sentido, o Romantismo é um avanço. Sendo um período de valorização do indivíduo, do nacionalismo e do subjetivismo, propicia uma caracterização ou particularização maior da literatura nacional. E, enfim, um terceiro período seria o parodístico, e coincidiria com os movimentos de

vanguarda que em nossa cultura são representados em torno do Modernismo (1922). Um período crítico, autocrítico de nossa cultura, em que, tecnicamente, a paródia foi muito utilizada.

Agora resta saber o que fazer com esse aporte teórico em sala de aula, ou seja, como levar essas informações ao aluno do Ensino Médio, para que ele se torne um leitor-coautor do texto literário no que tange à intertextualidade. Este é um grande desafio que os educadores têm pela frente. O capítulo seguinte visa, exatamente, delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

3 FORMAS DE APLICAÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO

Sem os diferentes constrangimentos didáticos que são acionados pelo professor para “obrigar o aluno a ler”, as intenções com as obras literárias poderiam fruir mais natural, concreta e significativamente (SILVA, 2008, p.55).

Será mostrado agora como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

3.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA

Nas últimas décadas, o conceito intertextualidade passa a ser, amplamente, adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade dentro do ambiente escolar. Neste trabalho de pesquisa, a abordagem de intertextualidade nas atividades de leitura e produção de texto é investigada como um fenômeno, fundamentalmente, implicado na experiência humana de construção de sentido, sob um olhar pedagógico. Assim sendo, é um fenômeno que — implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade linguística de diferentes espécies e gêneros textuais — permite revelar o caráter eminentemente dialógico da linguagem.

Daí a necessidade de uma abordagem pedagógica para este assunto, que o professor utilize no tocante à formação de leitores críticos de que a escola é sua

maior responsável. Portanto, não se pode falar de intertextualidade e suas implicações pedagógicas sem falar de leitura literária e a ação docente.

Em conformidade com Perrone-Moisés (1998, p. 207):

A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. Na “sociedade do espetáculo”, a escrita literária fica confinada a um espaço restrito na mídia, pelo fato de se prestar pouco à espetacularização. Enquanto os pintores escultores do passado são aproveitados em grandes exposições, sustentadas e acompanhadas de um forte marketing, cujo resultado pode ser contabilizado em número de visitantes e retorno pecuniário ou de prestígio para os patrocinadores, os escritores só se prestam a pequenas exposições indiretas e não tão espetaculares: fotos, ilustrações de suas obras, manuscritos. Passaram a ter mais sucesso os escritores fotogênicos ou de vida interessante, e as biografias dos mesmos começaram a ser mais vendidas do que as próprias obras. Proust, por exemplo, virou biografia, álbum, livro de receitas e de autoajuda.

O que diz Perrone-Moisés sobre a situação da literatura aplica-se ao espaço de sala da aula, onde se observa a falta de interesse dos alunos pela leitura literária e a valorização pela biografia dos autores como se esta pudesse explicar a própria obra ficcional. Grande parte dos professores ainda cultiva a concepção do texto como pretexto para se estudar a vida do autor, buscando explicar a obra literária por meio de conhecimentos de dados biográficos, o que se pode constatar principalmente no Ensino Médio.

É de se concordar com Zilberman (1991, p. 94), ao afirmar que a leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática. Dessa forma, a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão, pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar ação docente em sala de aula.

Ensinar a ler e escrever tem sido atribuição da escola desde seus inícios, sendo essa atividade estimuladora já nas primeiras séries e praticada em todas as disciplinas. Entretanto, ainda segundo Zilberman (1991, p. 112), a

responsabilidade pelo incentivo à leitura, incluindo aí a introdução à literatura e aprendizagem da escrita, bem como das maneiras mais adequadas de redigir e falar, cabe invariavelmente ao professor de Língua Portuguesa.

Reconhecendo a massificação cultural que se vivencia, Benjamin (1985) denuncia a perda da aura das obras artísticas. Para Benjamin, a essência da arte de narrar é posta em cheque quando, modernamente, nossas experiências deixam de ser comunicáveis. Nas palavras do autor (1985, p. 200-202), “a arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Analisando a crise da modernidade e suas relações com a prática pedagógica, Kramer (1993, p. 53) discute, à luz do enfoque de Benjamin, como essa crise da arte de narrar pode interferir no contexto escolar:

Não terá esse “definhamento de narrar” ou essa “extinção da sabedoria (o lado épico da verdade)” profundas consequências sobre a educação, a escola e o trabalho do professor, na medida em que com a narrativa em extinção parece definir o próprio sentido de educar, ensinar, aprender? Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém?

Nessas circunstâncias em que a troca de experiências narrativas está definhando diante, por exemplo, de formas atrativas de comunicação como os bate-papos virtuais (*chats*), os *e-mails* e tantas outras, parece que o aluno dedica-se cada vez menos à leitura literária, sem que a escola consiga atraí-lo para que desenvolva de forma qualitativa e também quantitativa o ato de leitura.

Num contexto em que a informação é disputada por todos, a partir de meios de comunicação diversos, o repertório dos leitores torna-se elemento central na discussão sobre a capacidade de selecionar textos que contribuam para o desenvolvimento da leitura enquanto atividade dinâmica de transformação social.

Acredita-se que cabe à literatura competir com os meios modernos de comunicação que surgiram após o desenvolvimento das novas tecnologias. Certamente, como meio de expressão das relações sociais, políticas, históricas e culturais, a literatura sempre terá seu lugar garantido numa sociedade em que a

informação ganha destaque e o conhecimento global torna-se pré-requisito para os profissionais do futuro.

O ato de ler, com o propósito da busca da informação e do conhecimento, não irá destruir ou restringir as práticas de leitura voltadas para o prazer estético do texto literário. A leitura literária certamente pode contribuir para a compreensão crítica do mundo, reconhecendo que a obra de ficção constrói um mundo possível que dialoga com nossa realidade. As funções lúdicas, imaginativas e criativas que a literatura desempenha não perderão espaço diante de outros meios atrativos de comunicação que prendem a atenção do receptor por meio do privilégio da iconicidade.

Claro está que entre a leitura, a literatura e a Teoria Literária na escola existem alguns encontros e desencontros, segundo Silva (2005, p. 15-16). Para a autora, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, essa noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares.

Evangelista e Brandão (1999, p. 84) afirmam: “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. Esse posicionamento político da leitura precisa estar presente em sala de aula. Para isso, os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

Há de se concordar com Silva (1998, p. 61), quando comenta o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem, no educando, a ideia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outros detalhes superficiais que não avaliam de fato a compreensão do texto.

É necessário o aluno perceber que, segundo Duchet (1971), apud Vigner (1988, p. 32) “não existem textos puros. Eles só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles”. Percebe-se nessa

afirmação a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário e de todos os outros textos. Para o autor, o texto não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com os outros. Há, ainda, uma forte relação dessa afirmação com o que já defendeu Barthes (1973, p.269), para quem “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. O que se nota, hoje, nas escolas, é a incapacidade de o aluno perceber essa relação de um texto com outro no ato da leitura; daí a precariedade na produção textual, por falta de uma referência a um determinado assunto.

Por isso, Soares (1999, p. 25) distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequada, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura. Nessa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino intertextual, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado dos demais textos, com os quais exerce uma relação dialógica, pois o aluno não percebe a integração entre o texto lido e outros textos.

Através da escolarização da literatura na escola é que o aluno terá um contato mais sistematizado com o ato de ler e escrever. Diante desse processo de escolarização, deve-se considerar que a escola pretende formar leitores e produtores de textos com habilidades linguísticas capazes de contribuir para autonomia desses sujeitos dentro e fora dos limites da sala de aula.

No âmbito do ensino de literatura, adotar a concepção de Bakhtin, Kristeva e Barthes de leitura literária, enquanto prática intertextual, significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da literatura no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento, para Suassuna (2006, p. 214), reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultados de suas necessidades comunicativas. E

quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso do texto literário, mais conhecimentos linguísticos esses sujeitos constroem. Por extensão, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade, funcionando como um mecanismo efetivo de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que também ela seja concebida e praticada como discurso/interação.

Com relação ao papel do professor e da escola, observa-se que ninguém aprende a lidar com a leitura literária de modo automático e espontâneo. É necessário que alguém ensine o aluno a desenvolver sua sensibilidade e lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos do texto literário. É a partir da abordagem do fenômeno da intertextualidade que pode ocorrer uma melhora considerável das práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula.

Dessa forma, retomando a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro, constitui o fundamento de toda discursividade, avaliar seria dialogar com o texto do aluno. Não apenas buscando conteúdos (os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro instituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas.

Segundo Suassuna (2006, p. 215), a teoria sociointeracionista de Bakhtin também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Em contrapartida, Pfeiffer (1995), apud Suassuna (2006, p.216), aponta outro aspecto positivo dessa teoria: “é que o conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno”.

Por outro lado, podem-se encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo X errado. Não é por ser tomada

dicursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito, de acordo com Orlandi (1998a, p. 20), anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não se engane o professor: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também construções simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção / circulação do conhecimento.

Ainda segundo Orlandi (1988, 1998a), a contribuição do sociointeracionismo para avaliação está também em que pode mostrar a escola como o espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração de experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciator para a de sujeito autor) na relação com a linguagem.

Portanto, deve-se fazer da escola, como sugere Orlandi (1998a, p. 23), um lugar de se experimentar sentidos, de expor os sujeitos às situações do dizer, com seus efeitos. As formulações às vezes “inesperadas”, “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor. Em síntese, a aula de português pode ser definida como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical.

Diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária no uso da intertextualidade. Em decorrência das frequentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, acredita-se que os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Há de se concordar com Silva (2005, p. 85), quando recorda que, em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e

prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas nesta pesquisa, com vistas à intertextualidade.

A seguir são apresentadas algumas implicações pedagógicas para o ensino da leitura literária no Ensino Médio, com base em Silva (2005), Orlandi (1998a), Paulino (2004, 2009), Silva (1998), Soares (1999), Suassuna (2006) e Zilberman e Silva (2008), implicações essas que têm como alvo o uso da intertextualidade.

- ▶ Incentivar a leitura de textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que, muitas vezes, não são enquadrados no cânone literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.

- ▶ Reconhecer que o livro didático não deve ser o único material de apoio do professor em sala de aula.

- ▶ Evitar os textos fragmentados e descontextualizados apresentados pela maioria dos livros didáticos.

- ▶ Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.

- ▶ Valorizar as histórias de leitura dos alunos.

- ▶ Promover o desenvolvimento de uma memória discursiva nos alunos, visando à ampliação dos seus repertórios de leitura.

- ▶ Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes.

- ▶ Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar uma tarefa”). É preciso incentivar o caráter lúdico como ato de prazer. Mas, para que isso aconteça, cada leitor deve buscar e encontrar seu próprio texto. A leitura deve ser entendida como um ato de

liberdade, no qual as escolhas pessoais dos alunos-leitores merecem ser valorizadas.

- ▶ Desvincular a leitura literária dos exercícios propostos pelas fichas de leitura e pelos manuais didáticos.

- ▶ Dissociar a leitura do texto literário das análises puramente gramaticais, estilísticas, etc.

- ▶ Tornar o ensino de literatura fundamentado numa prática dialógica.

- ▶ Investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

- ▶ Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, recitais, júri-simulado, produção de murais, recontar a história a partir de outro código semiótico (desenho, pintura, revista em quadrinhos, etc.).

- ▶ Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos.

- ▶ Incentivar o trabalho com a intertextualidade como processo de absorção e transformação de um texto em outro.

- ▶ Realizar festivais literários, onde o aluno é autor de seus textos, baseados nas leituras realizadas de outros textos.

- ▶ A partir do trabalho com a intertextualidade, incentivar a produção de intertextos, tais como: epígrafe, citação, referência, alusão, tradução, paráfrase, estilização, paródia, pastiche e apropriação, de forma que o aluno recrie o intertexto literário e assuma o papel de co-produtor do texto a partir de sua leitura.

Não se pretende, com essas implicações, afirmar qual seria o modo “certo” ou “errado” de se trabalhar a literatura em sala de aula – até porque não há o “certo” ou o “errado”, em se tratando da leitura literária – mas sim refletir sumariamente sobre as estratégias capazes de contribuir para o trabalho dos professores de literatura, sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar suas

práticas pedagógicas direcionadas à aplicação da intertextualidade no uso do texto literário.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66):

O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Quando não ocorre assim, o professor, muitas vezes, leva um texto, às vezes, sem referência alguma, e o copia na lousa, o que toma todo o tempo da aula, para, em outra oportunidade, responder a questões de coleta de informações superficiais e análises gramaticais e estilísticas.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio a imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Na maioria das vezes, o que é oferecido aos alunos é uma lista de roteiros de leitura já prontos, ou adaptações de clássicos, as quais, geralmente, deturpam a obra original. Assim, as dificuldades com a leitura tornam-se imensas, pois os alunos não são motivados nem preparados para o contato com os textos clássicos ou contemporâneos. Não há, enfim, um trabalho de mediação pedagógica para que o aluno encare o texto literário como algo acessível e o relacione com o seu repertório cultural e a realidade circundante.

Ao concordar com Silva (2005, p. 21), quando afirma que “o educando deveria ser orientado para compreender qual o papel da literatura, qual a função social desta manifestação artística e por que deve ser estudada”, nota-se que o

aluno, não encontrando uma relação direta entre o texto literário e seu cotidiano, não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É necessário abordar a função social da leitura literária como meio de “ler o mundo” e de transformá-lo.

Conforme Silva (1998, p. 56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. A obra literária precisa, assim, ser experienciada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas diante do texto.

O leitor precisa experienciar a obra literária, pois, segundo afirma Matos (1987, p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”.

Esse também é o ponto de vista de Fish (1986, p. 75), quando afirma que ler não é um exercício de deduzir ou decodificar o sentido da mensagem, mas sim o processo de vivenciar o texto. É a partir da experiência estética que o sentido se constrói e se revela na interação texto-leitor-comunidade de leitores.

Na tentativa de criar “condições para essa experiência”, Cosson (2011) chama a atenção ao elaborar propostas pedagógicas para o professor desenvolver sua metodologia a partir do letramento literário, propostas estas que apontam para a função mediadora do educador, utilizando, inclusive, em seus estágios, a intertextualidade.

De acordo com o que preconiza Hester (1972, p. 284), a experiência da literatura raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, os alunos podem ser preparados para experienciar um texto literário e cabe ao professor intensificar essa atividade. Entretanto, o professor não está plenamente apto a produzir essa experiência como uma realidade mútua para si e para outros leitores. Ou seja, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e

deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do receptor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Se as práticas escolares direcionadas ao texto literário acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não se estaria analisando a obra literária, nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a Teoria da Literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Como salienta Leahy-Dios (2001, p. 49), é preciso que o aluno reconheça a literatura

como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a *língua* como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo.

Enquanto isso não ocorrer, as aulas de literatura continuarão desinteressantes, devido aos exercícios fragmentados e repetitivos dos livros didáticos, à postura tradicional diante do texto literário, à avaliação da leitura literária como forma de punição e não de prazer. É de se recordar das vozes de vários professores, as quais ainda ressoam: “você deve ler ‘X’ romances este ano para passar no vestibular”. E a qualidade da leitura literária? Será que o aluno foi mediado a perceber alguma relação entre esses textos? Percebeu os textos que se inter-relacionam? Será que a interação entre o leitor e o texto literário estará fadada a cair nos limites das questões objetivas e dos exercícios superficiais da leitura?

Ao aluno-leitor não é dado o direito de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não-dito, imaginar, experienciar o texto no ato dinâmico da leitura. Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores irão se deparar com a aversão à leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da literatura.

Diante dessa situação, quais as alternativas do professor ao trabalhar a leitura literária em sala de aula? Observou-se que, pelo desconhecimento de discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de literatura, muitos professores priorizam o ensino de língua portuguesa, tentando “encaixar” a leitura literária nas aulas de Português. A literatura passa, então, a ocupar um papel de menor prestígio: o texto literário torna-se alvo de análises preocupadas com aspectos gramaticais, estilísticos, voltados às habilidades linguísticas dos alunos.

Soma-se a isso o fato de vários professores não enfatizarem a leitura literária em suas aulas, pois não se sentem leitores “apaixonados” pela literatura. Muitas vezes, os próprios professores que tentam estimular a leitura em seus alunos tornam-se não-leitores, por conta de uma série de fatores contextuais: falta de tempo para ampliar as práticas de leitura, difícil acesso aos livros em razão do baixo poder aquisitivo, formação pouco eficiente nos cursos de Licenciatura, biblioteca da escola sem acesso, entre outros.

Como afirma Marinho (1998, p. 24):

Os professores são não-leitores. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defronta-se hoje. Ela se manifesta na imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos de escrita ou por suas práticas de leitura.

Como professores não-leitores podem motivar e ampliar as práticas de leitura nos alunos? É preciso que a escola seja capaz de ampliar o grau de letramento não só dos alunos, como também dos professores. As reflexões críticas sobre literatura, Teoria Literária e Crítica Literária precisam ser mais recorrentes na formação docente, articulando-se a teoria à prática de sala de aula.

Nota-se que os estudos literários desenvolvidos nas academias não conseguem ultrapassar os “muros” das universidades e chegar até a escola. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de pesquisas de caráter multidisciplinar e engajadas com a prática social, a fim de se promover a

articulação entre a produção científica desenvolvida nos meios acadêmicos e a aplicabilidade do conhecimento teórico no contexto de uso.

Segundo Silva (2005, p. 89), “é necessário superar as rupturas que ainda existem entre universidade e escola, espaços de construção do conhecimento os quais, muitas vezes, revelam-se numa situação de oposição”. O que se deve fazer nessa situação é reavaliar o caráter elitista que várias produções científicas adquiriram nos meios acadêmicos e promover a integração entre universidade e escola, a fim de adaptar a teoria à prática do cotidiano escolar.

Em geral, os estudos literários desenvolvidos nas universidades voltam-se muito mais para a análise de obras, sem uma preocupação de aproximar as conclusões da pesquisa à situação educacional, isto é, ao contexto em que o texto literário deverá ser trabalhado a partir das contribuições da Teoria Literária.

O que se percebe é que o professor deve utilizar a intertextualidade em suas aulas como alternativa para sanar os problemas aqui selecionados. Mas como utilizar a intertextualidade? Será que os professores do Ensino Médio estão aptos a utilizar esse recurso didático em suas aulas de forma efetiva? O próximo tópico deste capítulo mostrará algumas atividades de leitura e produção de textos, a partir do uso da intertextualidade.

3.2 ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste tópico será mostrado como o professor pode se utilizar da intertextualidade em atividades de leitura e produção de textos, pois se acredita que, através desse fenômeno, as aulas de literatura terão um novo sentido e serão mais prazerosas. Para tal, será apresentada uma série de atividades que tratam esse tema, baseadas em Paulino, Walty e Cury (1995); Hora (2008); Sorrenti (2013).

Partindo-se do que afirma Sorrenti (2013, p. 87-88), tem-se que:

Uma atividade interessante e prazerosa para ser proposta ao aluno é a reescrita do poema. Reescrever um poema é retomá-lo, é escrevê-lo de novo, apesar de alguns pensarem tratar-se de simples cópia. Em relação à

cópia, no livro *O trabalho de citação*, de Antoine Compagnon, encontra-se uma opinião incisiva do escritor Aragon:

Reescrever, sim. Mas copiar é um trabalho mal visto, observem que todo mundo copia, mas há aqueles que são espertos, que trocam os nomes, por exemplo, ou que dão um jeito de se apropriar de livros esgotados (ARAGON apud COMPAGNON, 1996, p. 31).

Mas não é dessa cópia que falamos. Há modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual e representam um excelente exercício de criação literária.

Esses “modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual” é que constituem o alvo de atividades deste tópico para que o professor do Ensino Médio as utilize em suas aulas para trabalhar a leitura literária de forma prazerosa, atividades estas que vão desde uma paráfrase até a identificação e análise de epígrafes.

Algumas vezes, a paródia, mesmo conservando sua característica de rompimento, pode prestar uma homenagem ao texto que está retomando ou ao seu autor, como o faz Capparelli apud Sorrenti (2013, p. 90), em relação ao **Poema de sete faces**, de Carlos Drummond de Andrade, já transcrito nesta pesquisa.

No poema drummondiano, o eu poético conta que, quando nasceu, “um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse: Vai Carlos! Ser gauche na vida”.

Entende-se por “anjo torto” um anjo de forma sinuosa, distorcida. Na escrita de Capparelli, esse anjo transforma-se em pálido, isto é, de pele descorada. Houve, pois, uma espécie de deslocamento da forma (torto) para cor (pálido). Vale notar que, em ambos, o nome “Carlos” está presente:

O anjo pálido

Quando nasci, um anjo pálido
claustrofóbico e fotofóbico
disse: vai, Carlos,
ser gauche na vida.
Desde então
deu cor às sombras.

Neste poema, o anjo, além de pálido – e não torto – tem medo de recinto fechado e tem intolerância à luz. Esse anjo aconselha Carlos a ser “gouache” na vida – expressão francesa que significa guache, uma preparação para pintura que se faz com substâncias corantes destemperadas em água.

A grafia de “gouache” se aproxima muito de *gauche*, empregado por Drummond e que, além do sentido de esquerda, significa também constrangido, acanhado, torcido e torto. E aquele anjo torto e sombrio do poema drummondiano vai diluir-se ironicamente no poema de Capparalli e mudando o conselho: ser “gouache” na vida para poder colorir as sombras e esquecer de vez a palidez de quem não vê a luz. Esse “conselho” desafina alguns acordes executados no poema drummondiano, quebrando, de certo modo, a sua melancolia.

A atenção para diálogos entre textos antigos e novos, assim como suas releituras, faz-se necessária quando o professor deseja restabelecer a comunicação e a ampliação do repertório do aluno.

Lendo o poema **Réplica**, a seguir, percebe-se que ele se constrói como um grande mosaico, cujos elementos foram habilmente garimpados da obra de Drummond, ficando difícil segmentar as frases não drummondianas, tal a criatividade do autor, o poeta Sérgio Peixoto:

Réplica

Se o poeta é um ressentido, e o mais são nuvens,
caro Drummond,
mister é haver
em meu poema
(minha canção)
dose inexata
de amaro amor
de perdida estrela
de coisas findas
que, mais que lindas,
sempre ficarão.
O claro enigma
não vale o mundo, meu bem?
Não vale nada?
E o sentimento do mundo?
E o povo e sua rosa?
E as considerações do poema?
É preciso deixar bem claro
poeta
que se o amor não cabe no poema
é porque o poema não presta.

(como, sem ele, descobriríamos o terceiro tom a que chamamos aurora?)

O título **Réplica** sugere o trabalho de reprodução, de cópia. Inserindo-se na categoria de texto citacional, de acordo com as abordagens do capítulo 2 desta pesquisa, Peixoto comprova o seu trabalho de criação ao extrair, cortar e desenraizar pérolas drummondianas, colocando-as num novo colar – também precioso.

Cabe ao professor, agora, antes de pedir alguma atividade envolvendo a intertextualidade, mostrar variados casos de leitura intertextual, para, em seguida, esperar uma produção adequada de seu aluno.

A seguir, serão apresentadas algumas, entre tantas, atividades que trabalham a leitura intertextual e a produção de textos.

ATIVIDADE 1

Os poemas que seguem recontam a história do descobrimento e colonização do Brasil. Observe como se dá o diálogo destes textos com a História.

1. Os três primeiros poemas retomam a carta de Pero Vaz de Caminha. Leia-a e determine que modificações os poetas lhe impuseram e com que objetivo.

2. Pode-se afirmar que o poema de Cassiano Ricardo é uma paráfrase, enquanto os de Oswald de Andrade e o de Murilo Mendes são paródias. Demonstre tal afirmação.

3. Leia agora os poemas “Erro de português” e “Por ocasião da descoberta do Brasil”, de Oswald de Andrade, e as letras de músicas “Três caravelas” e “Desenredo”.

Responda:

a) Como se dá a utilização do “Pai nosso” no poema “escapulário” e com que objetivo?

b) Por que o outro poema de Oswald de Andrade se chama “Erro de português”?

c) Qual o sentido do vestir e do despir no texto “Erro de português”?

d) Com que objetivo se mantém a língua espanhola na adaptação de Caetano Veloso da música “Três Caravelas”?

e) O texto “Três Caravelas” é uma paráfrase ou uma paródia da história oficial do Brasil? Justifique sua resposta.

f) Luiz Gongaga Júnior e Ivan Lins fazem uma leitura carnavalesca do Descobrimento:

___ De que elementos eles se utilizam para isso?

___ Com que objetivo o fazem?

___ Por que a letra tem o título de “Desenredo”?

PERO VAZ CAMINHA

a descoberta

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava da Páscoa
Topamos aves
E havemos vista de terra

os selvagens

Mostraram-lhes uma galinha
Quase haviam medo dela
E não queriam pôr a mão
E depois a tomaram como espantados

primeiro chá

Depois de dançarem

Diogo Dias
Fez o salto real

as meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas. Obras completas.** v. 7. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1971, p. 80

CARTA DE PERO VAZ

A terra é mui graciosa,
Tão fértil eu nunca vi.
A gente vai passear,
No chão espeta um caniço,
No dia seguinte nasce
Bengala de castão de oiro.
Tem goiabas, melancias,
Banana que nem chuchu.
Quanto aos bichos, tem-nos muitos,
De plumagens mui vistosas.
Tem macaco até demais.
Diamantes tem à vontade
Esmeralda é para os trouxas.
Reforçai, Senhor, a arca,
Cruzados não faltarão,
Vossa perna escarnecereis,
Salvo o devido respeito.
Ficarei muito saudoso
Se for embora daqui.

MENDES, Murilo. **O menino experimental.** São Paulo: Summus, 1979, p. 19.

O "ACHAMENTO"

A terra é tão formosa
e de tanto arvoredado

tamanho e tão basto
que o homem não dá conta.

No clarão matutino
os tucanos rombudos,
eram como figuras
a lápis encarnado
e que houvessem fugido
do caderno escolar
em que Deus aprendia
desenho, em menino.
Tupis em alvoroço,
tribos guerreiras, mansas,
troféus verdes na ponta
dos chuços e das lanças.
Jequitiranaboias.

Colar de osso ao peçoço,
vermelhas arações,
cocares multicores.
Cada qual com o seu sol
de plumas à cabeça.
Guerreiros da manhã
que haviam já descido
dos Andes à procura
da Noite, que estaria
para os lados do Atlântico.
Agora se debruçam,
reunidos, ombro a ombro,
sobre a Serra do Mar,
e espiam, com assombro,
o dia português
que saltara das ondas
qual pássaro marinho (...)

RICARDO, Casiano. **Martim Cererê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994, p. 27.

POR OCASIÃO DA DESCOBERTA DO BRASIL

escapulário

No Pão de Açúcar
De Cada Dia
Dai-nos Senhor

A Poesia
De Cada Dia

Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

ANDRADE, Oswald de. Poemas menores. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, p. 177.

TRÊS CARAVELAS

Un navegante atrevido
Salió de Palos un día
Iba con tres carabelas
La Pinta, la Niña y la Santa María

Hacia la tierra cubana
Con toda sua valentía
Fue con las tres carabelas
La Pinta, la Niña y la Santa María

Muita coisa sucedeu
Daquele tempo pra cá
O Brasil aconteceu
É o maior
Que que há?!

Um navegante atrevido
Saiu de Palos um dia
Vinha com três caravelas
A Pinta, a Nina e a Santa Maria

Em terras americanas
Saltou feliz certo dia
Vinha com três caravelas
A Pinta, a Nina e a Santa Maria

Mira, tu, que cosas pasan

Que algunos años después
En esta tierra cubana
Yo encontré a mí querer

Viva el señor don Cristóbal
Que viva la patria mía
Vivan las tres carabelas
La Pinta, la Niña y la Santa María

Viva Cristóvão Colombo
Que para nossa alegria
Veio com três caravelas
A Pinta, a Nina e a Santa Maria
(La Pinta, la Niña y la Santa María)

VELOSO, Caetano. **Tropicália**. São Paulo: Philips, 1993.

Desenredo (G.R.E.S. Unidos do Pau Brasil)

No dia em que o jovem Cabral chegou por aqui ô ô
Conforme diversos anúncios na televisão
Havia um coro afinado da tribo tupi
Formado na beira do cais cantando em inglês
Caminha saltou no navio assoprando
Um apito em free bemol
Atrás vinha o resto empolgado da tripulação
Usando as tamancas no acerto da marcação
Tomando garrafas inteiras de vinho escocês

Partiram num porre infernal por dentro das matas ô ô
Ao som de pandeiros, chocalhos e acordeon
Tamoios, Tupis, Tupiniquins, Acarájés ou Carijós, sei lá
Chegaram e foram formando aquele imenso cordão
Meu Deus, quibão
E então de repente invadiram a avenida central,
mas que legal!
E meu povo vestido de tanga adentrou ao coral
Um velho cacique baiano sacou do piston
E deu como aberto em decreto mais um carnaval

A assim a 22 daquele mês de abril
Fundaram a escola de samba
Unidos do Pau Brasil.

GONZAGA JÚNIOR, Luiz; LINS, Ivan. **Gonzaguinha da Vida**. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1979.

ATIVIDADE 2

Leia os poemas seguintes, que tematizam a infância, e:

1. Explique a epígrafe de Victor Hugo, poeta romântico francês, no poema de Casimiro de Abreu.
2. Identifique as semelhanças e diferenças entre os dois primeiros poemas e determine os deslocamentos operados por Oswald de Andrade.
3. Compare a imagem de infância construída nos dois poemas.
4. Leia, agora, a letra da música “Doze anos”, de Chico Buarque, e responda:
 - a) Por que o texto se chama “Doze anos”?
 - b) Que novos elementos foram aí introduzidos?
5. Escreva você também uma paráfrase ou uma paródia de um dos três textos.

MEUS OITO ANOS

Oh! Souvenirs! printemps! aurores!
V. Hugo

Oh ! que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais !
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,

Debaixo dos laranjais !

Como são belos os dias
Do despontar da existência !
– Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
O céu – um manto azulado,
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberta ao peito,
– Pés descalços, braços nus –
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,

Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo,
E despertava a cantar!

Oh! que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais !
– Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

ABREU, Casimiro de. **Primaveras**. São Paulo: Ática, 2000.

MEUS OITO ANOS

Oh que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida
Das horas
De minha infância
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais

Eu tinha doces visões
Da cocaína da infância
Nos banhos de astro-rei
Do quintal de minha ânsia
A cidade progredia
Em roda de minha casa
Que os anos não trazem mais
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais

ANDRADE, Oswald de. **Obras completas**.

DOZE ANOS

Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos

Que saudade ingrata
 Dar bandas por aí
 Fazendo grandes planos
 E chutando lata
 Trocando figurinha
 Matando passarinho
 Colecionando minhoca
 Jogando muito botão
 Rodopiando pião
 Fazendo troca-troca

Ai, que saudades que eu tenho
 Duma travessura
 Um futebol de rua
 Sair pulando muro
 Olhando fechadura
 E vendo mulher nua
 Comendo fruta no pé
 Chupando picolé
 Pé-de-moleque, paçoca
 E disputando troféu
 Guerra de pipa no céu
 Concurso de piroca

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Chico Buarque – letra e música**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 159.

ATIVIDADE 3

ADEUS A SETE QUEDAS

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

Aqui outrora retumbaram hinos.
 Raimundo Correia

Sete quedas por mim passaram,
 e todas sete se esvaíram.
 Cessa o estrondo das cachoeiras, e com ele
 a memória dos índios, pulverizada,

já não desperta o mínimo arrepio.
Aos mortos espanhóis, aos mortos bandeirantes,
aos apagados fogos
de Ciudad Real de Guaira vão juntar-se
os sete fantasmas das águas assassinadas
por mão do homem, dono do planeta.

Aqui outrora retumbaram vozes
da natureza imaginosa, fértil
em teatrais encenações de sonhos
aos homens ofertadas sem contrato.
Uma beleza-em-si, fantástico desenho
corporizado em cachões e bulções de aéreo contorno
mostrava-se, despia-se, doava-se
em livre coito à humana vista extasiada.
Toda a arquitetura, toda a engenharia
de remotos egípcios e assírios
em vão ousaria criar tal monumento.

E desfaz-se
por ingrata intervenção de tecnocratas.
Aqui sete visões, sete esculturas
de líquido perfil
dissolvem-se entre cálculos computadorizados
de um país que vai deixando de ser humano
para tornar-se empresa gélida, mais nada.

Faz-se do movimento uma represa,
da agitação faz-se um silêncio
empresarial, de hidrelétrico projeto.
Vamos oferecer todo o conforto
que luz e força tarifadas geram
à custa de outro bem que não tem preço
nem resgate, empobrecendo a vida
na feroz ilusão de enriquecê-la.
Sete boiadas de água, sete touros brancos,
de bilhões de touros brancos integrados,
afundam-se em lagoa, e no vazio
que forma alguma ocupará, que resta
senão da natureza a dor sem gesto,
a calada censura
e a maldição que o tempo irá trazendo?

Vinde povos estranhos, vinde irmãos
 brasileiros de todos os semblantes,
 vinde ver e guardar
 não mais a obra de arte natural
 hoje cartão-postal a cores, melancólico,
 mas seu espectro ainda rorejante
 de irisadas pérolas de espuma e raiva,
 passando, circunvoando,
 entre pontes pênseis destruídas
 e o inútil pranto das coisas,
 sem acordar nenhum remorso,
 nenhuma culpa ardente e confessada.
 (“Assumimos a responsabilidade!
 Estamos construindo o Brasil grande!”)
 E patati patati patatá...

Sete quedas por nós passaram,
 e não soubemos, ah, não soubemos amá-las,
 e todas sete foram mortas,
 e todas sete somem no ar,
 sete fantasmas, sete crimes
 dos vivos golpeando a vida
 que nunca mais renascerá.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Adeus a Sete Quedas. **Jornal do Brasil**,
 Caderno B. 09 set. 1982.

SETE DAMAS

Sete Damas por mim passaram.
 E todas sete me beijaram.

E quer eu queira quer não queira.
 Elas vêm cada sexta-feira.

Sei que plantaram sete ciprestes.
 Nas remotas solidões agrestes.

Deixaram-me como um mendigo...
 Se elas vão acabar comigo!

Todas, rezando os Sete Salmos.
 No chão cavaram sete palmos.

E era para este lugar que eu vinha...
 Meu Deus, se esta sepultura é a minha!

Como os meus olhos cansados,
 Sete pecados, sete pecados!

GUIMARAENS, Alphonsus de. **Poesias**. V. 1. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955. p. 47-48.

SAUDADE

Aqui outrora retumbaram hinos;
 Muito coche real nestas calçadas
 E nestas praças, hoje abandonadas,
 Rodou por entre os ouropéis mais finos...

Arcos de flores, fachos purpurinos,
 Trons festivos, bandeiras desfraldadas,
 Girândolas, clarins, atropeladas
 Legiões de povo, bimbalar de sinos...

Tudo passou! Mas dessas arcanas
 Negras, e desses torrões medonhos,
 Alguém se assenta sobre as lájeas frias;

E, em torno os olhos úmidos, tristonhos,
 Espraia e chora, como Jeremias,
 Sobra a Jerusalém de tantos sonhos!...

CORREA, Raimundo. **Poesias Completas**. v. 1. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1989. p. 164.

- Leia atentamente o poema “ Adeus a Sete Quedas”, de Drummond.
- Leia também os dois poemas de onde foram retiradas as epígrafes.

1. Responda:

- a) Com que objetivo foram utilizadas as epígrafes no poema de Drummond?
- b) Que deslocamentos foram operados nos elementos retirados dos poemas anteriores?
- c) Que imagens de morte estão presentes nos três poemas?
- d) Como se dá a relação presente/passado no poema de Drummond em seu diálogo com os outros dois?

3.3 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS

A seguir, tem-se a apresentação do Quadro 1, que mostra a matriz dos objetivos e indicadores para observação e entrevistas com professores e alunos, a qual foi utilizada para realizar o levantamento de dados desta pesquisa.

Quadro 1 – Matriz de correspondência dos objetivos e indicadores para observação e entrevistas com professores e alunos

OBJETIVOS	OBSERVAÇÃO	PROFESSORES	ALUNOS
1 Detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.	1. Que relação o professor apresenta em sua prática pedagógica entre leitura e literatura? 2. Como o professor aborda o caráter dialógico da linguagem? 3. Como o professor percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da	1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula? 2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem? 3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?	1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula? 2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem? 3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

	intertextualidade?		
2. Especificar os níveis da intertextualidade na produção textual.	4. O professor especifica os níveis da intertextualidade na produção textual em sala de aula? Se sim, quais os níveis? 5. Como o professor apresenta os níveis da intertextualidade em sala de aula? 6. O professor apresenta alguma menção aos níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?	4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula? 5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula? 6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?	4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula? 5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula? 6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade são empregadas pelo professor no	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você emprega no ensino de	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você percebe no ensino de literatura?

3. Delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.	ensino de literatura? 8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas pelo professor para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?	literatura? 8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?	8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?
---	---	--	---

4 METODOLOGIA

Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos (FIORIN, 2009, p. 125).

Neste capítulo, serão tratados os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa. Será destacado o embasamento teórico da metodologia utilizada, ressaltando as características da instituição e o perfil dos participantes do estudo, além de descrever os percursos adotados e a escolha da população e amostra de pesquisa. Para isso, serão visitadas as abordagens de autores que discutem aspectos relativos a questões metodológicas. Dentre os principais autores que contribuíram para o desenho metodológico da presente investigação, destacam-se Yin (2001); André (2008); Marconi e Lakatos (2010); Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010); Lüdke e André (2013).

4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O campo de coleta de dados foi uma instituição de ensino da rede pública estadual localizada na praia de Gaibu, da cidade do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, Brasil, nomeada de Escola Estadual Fernando Soares Lyra. É uma escola que não tem sede própria, ocupando o espaço, onde anteriormente era uma Pousada, denominada Tempero do Mar. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite com duas modalidades de educação e Ensino, tais como: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível médio, e atende a um público de 860 alunos, um diretor e uma diretora adjunta, 38 professores, três

educadores de apoio, dois zeladores, três cozinheiras, dois policiais militares que fazem a segurança da escola.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 03 (três) anos, tem as seguintes finalidades: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os princípios educacionais da escola analisada encontram-se pautados no artigo 13 de seu Regimento Interno, de acordo com qual, o ensino é ministrado com base nos princípios filosóficos previstos na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio (LDBEN) – Lei nº. 9.394/96, tendo em vista ofertar aos estudantes serviços educacionais de qualidade que invistam no seu pleno desenvolvimento, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho. Esses princípios filosóficos estão baseados em:

- I - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- II - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- III - formação do sujeito histórico, crítico e consciente;
- IV - garantia de padrão de qualidade;
- V - valorização do profissional da educação escolar;
- VI - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- VII - valorização da experiência extra escolar;
- VIII - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IX - gestão democrática do ensino público, na forma prevista na legislação de ensino;
- X - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XI - ênfase aos valores humanos e culturais do povo brasileiro.

Já no artigo 14 desse mesmo regimento, encontram-se os princípios pedagógicos, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, adotando:

- I - priorização do ensino de forma dinâmica e criativa;
- II - consideração de valores éticos, estéticos e políticos no desenvolvimento do ensino;
- III - abordagem de temas sociais no desenvolvimento do conteúdo;
- IV - desenvolvimento de práticas de participação solidária;
- V - desenvolvimento de atividades diversificadas e atraentes;
- VI - incentivo aos trabalhos criativos;
- VII - valorização do trabalho docente e melhoria sistemática da qualidade do ensino.

Vale salientar que a referida escola dispõe de uma excelente estrutura física, com dez salas de aula, uma biblioteca onde se pode fazer leituras com um professor que não ministra aulas, nos três turnos, uma sala de professores climatizada com dois banheiros de uso exclusivo dos professores e diretores, uma diretoria, também climatizada, um almoxarifado, uma cozinha, dois banheiros para uso dos alunos, um laboratório de informática, uma sala pedagógica e técnica, onde é feito atendimento a pais e alunos, e um pátio coberto para culminância de atividades pedagógicas.

Com relação à autorização para realização da pesquisa, o pesquisador contatou o diretor da instituição, que se mostrou bastante receptivo e interessado em contribuir com o estudo, disponibilizando-se para qualquer necessidade.

Justifica-se a escolha da referida escola e dos sujeitos da pesquisa por acreditar que as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio ainda não propiciam o contato dos alunos com objetos de aprendizagem, no sentido de inserir os alunos em práticas de leitura literária e produção de textos mediadas pela intertextualidade. Todavia, justificadas as razões pela escolha dos sujeitos e campo de pesquisa, no tópico seguinte será apresentado o desenho de investigação que norteou este trabalho científico.

4.2 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

O desenho de investigação adotado foi o estudo de caso, segundo Godoy (1995); Yin (2001); Marconi e Lakatos (2010); Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010); Lüdke e André (2013).

Justifica-se o estudo de caso por se tratar de apenas uma instituição de ensino sendo analisada, apenas uma modalidade de ensino, o Ensino Médio, e apenas um turno, o da noite, levando em consideração a problemática deste estudo, ou seja, as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015.

Para Yin (2001, p. 30), um estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. É assim que o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

O estudo de caso se caracteriza, conforme preconiza Godoy (1995, p. 25), como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Em conformidade com esse ideal, Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010, p. 163) definem o estudo de caso como os “estudos, que ao utilizar os processos de pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista, analisam profundamente uma unidade para responder à declaração do problema, provar hipóteses e desenvolver alguma teoria”. Esta definição o situa mais além do que um tipo de desenho ou mostra; porém, certamente, é a mais próxima de uma evolução que têm tido os estudos de caso nos últimos dias.

Enquanto isso, Yin (2001) classifica os estudos de caso em causais/exploratórios ou descritivos.

- Causais/exploratórios: trata-se de um modelo de estudo de caso que, embora não se resuma à exploração, permite ao investigador elencar elementos que lhe permitam diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística;
- Descritivos: possibilitam, ao investigador, a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real.

É sobre este último que este trabalho se apoia, de acordo com o objetivo geral, já explicitado anteriormente. Em outras palavras, o autor indica que o estudo de caso vai além de uma simples estratégia de coleta de dados, mas uma estratégia de pesquisa abrangente. Com o objetivo de aprofundar a descrição de determinado fenômeno, o investigador pode optar pelo estudo de situações típicas (similares a muitas outras do mesmo tipo) ou não usuais (casos excepcionais).

Este trabalho de pesquisa está pautado na classificação do estudo de caso sustentado por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010), em consonância com as ideias de Yin (2001). De acordo com esses autores, existem algumas tipologias em relação aos tipos de estudo de caso, que serão elencadas a seguir.

Primeiro, pela sua finalidade, os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais e coletivos. O propósito dos primeiros não é construir uma teoria, a não ser que o caso desperte o interesse. Estudos de casos instrumentais são examinados para fornecer insumos de conhecimento para um tema ou problema de pesquisa, refinar uma teoria ou aprender a trabalhar com outros casos semelhantes. Por sua vez, os coletivos servem para construir um corpo coletivo da teoria (adicionar conclusões, encontrando semelhanças e diferenças e construir informação). Assim este estudo se baseia no estudo de caso intrínseco, de acordo com a tipologia analisada.

Segundo, pelo número de casos, esta pesquisa se classifica como um único caso por ser um caso que utiliza uma única unidade de análise holística. Para os autores acima, nos estudos de casos holísticos, o caso deve ser crítico e revelador, gerado para confirmar, desafiar ou ampliar uma teoria ou hipótese. Eles podem documentar uma situação ou único evento; é o caso desta pesquisa, que descreve o caso da intertextualidade em apenas uma escola, como já explicitado antes.

Terceiro, pelo tipo de dados coletados, este estudo de caso se enquadra na pesquisa qualitativa, segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010), porque o ambiente ou o contexto do caso é constituído por ele mesmo. Não há instrumentos padronizados, nem categorias são usadas ou são estabelecidas a priori. Os resultados não utilizam gráficos estatísticos, por não se tratar de quantidades numéricas. O processo ocorre através da imersão inicial para que o investigador avalie se o caso apresenta condições que requer imersão final, coleta de dados e análise. Muitos dos estudos caso deste tipo destinam-se a documentar uma experiência ou evento em profundidade ou a compreensão de um fenômeno a partir da perspectiva de quem viveu. Além disso, o estudo de caso qualitativo não busca qualquer tipo de generalização.

Recentemente, é notório o crescimento de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. Nessa perspectiva, André (2008, p. 17) diz que a pesquisa qualitativa está “em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação”. É esse tipo de pesquisa que vem ganhando muita aceitação e confiabilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas à escola.

Nota-se, também, que esta pesquisa revelou-se predominantemente *qualitativa*, considerando sua influência no construtivismo de Emanuel Kant (século XVIII) e Max Weber (1864-1920), pois o investigador e os indivíduos estudados se engajam em um processo interativo. O conhecimento resulta dessa interação social e da influência da cultura. Dessa forma, o construtivismo, como um dos pais do enfoque qualitativo, o caracteriza da seguinte maneira, conforme Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010, Cap. IV, CD):

- a) o reconhecimento de que o pesquisador precisa enquadrar nos estudos dos pontos de vista dos participantes;
- b) a necessidade de utilizar questões abertas;
- c) uma vez que o contexto cultural é fundamental, os dados devem ser recolhidos onde as pessoas realizam suas atividades diárias;
- d) a pesquisa deve ser útil para melhorar a forma como as pessoas vivem;
- e) mais do que variáveis "precisos", o que é estudado são conceitos, cuja essência não é só capturada através de medições.

Assim, nota-se que a pesquisa qualitativa se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, com um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Por último, em quarto lugar, existe a classificação por temporalidade, que segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010), este estudo de caso é temporário (não de longa duração: um ano ou menos regularmente), porque durou apenas quatro meses, de julho a outubro de 2016.

Percebe-se, então, que este estudo de caso foi realizado a partir de uma pesquisa de campo, utilizando observação de aulas dos professores do Ensino Médio do turno da noite, bem como entrevistas aos devidos professores e seus alunos. Dessa forma, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169), a pesquisa de campo

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

O próximo passo contemplado é o alcance esperado desta pesquisa.

4.3 ALCANCE

A pesquisa começou com o nível descritivo de acordo com seu objetivo geral e se pretende alcançar o nível explicativo, segundo Hurtado de Barrera (2000).

Na próxima seção, será discutida a fonte de dados desta pesquisa.

4.4 FONTE DE DADOS

A fonte dados desta pesquisa constituiu-se da conduta e desempenho dos professores e dos alunos, bem como da opinião dos envolvidos, coletados nas observações das aulas dos professores e nas entrevistas semiestruturadas a esses professores e seus alunos.

A seguir, serão ilustradas a população e a amostra que sustentaram esta pesquisa.

4.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa foi representada por um total de 38 professores e 860 alunos da escola analisada, nas modalidades EJA e Ensino Médio, dos quais apenas 6 (seis) educadores são de português. A amostra se deu com 2 (dois) desses professores de português, por corresponder aos que lecionam apenas no Ensino Médio do turno da noite, e com 25 alunos, por haver em cada sala em torno de 15 a 25 alunos, e esses alunos representarem 5 das 10 turmas noturnas, ou seja, o Professor A possui quatro turmas e a Professora B, apenas uma.

A quantidade de professores e de alunos entrevistados baseia-se na amostragem não probabilística ou dirigida, segundo Prodanov e Freitas (2013) e Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010). Para estes últimos,

nas amostras não probabilísticas, a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas devido a causas relacionadas com a natureza da investigação ou de quem faz a amostra. Aqui o procedimento não é mecânico nem baseado em fórmulas estatísticas, mas depende do processo de tomada de decisão de um investigador ou um grupo de pesquisadores e, é claro, as amostras selecionadas obedecem a outros critérios de pesquisa. Escolher entre uma amostra probabilística ou uma não probabilística depende dos objetivos do estudo, do esboço de pesquisa

e da contribuição que se pensa em fazer com ela (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO E BAPTISTA LUCIO, 2010, p. 176).

Comparando com o que postulam Prodanov e Freitas (2013), esse é um tipo de amostra que não permite a generalização dos resultados da pesquisa em termos de população. Para esses autores,

as amostras não probabilísticas são compostas de forma acidental ou intencional. Os elementos não são selecionados aleatoriamente. Não há grande representatividade do universo que pretendemos analisar (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.98).

Ao contrário da amostra probabilística que, por definição, dá origem a generalizações estatísticas, por amparar-se em cálculos estatísticos.

Para os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 98), a amostra desta pesquisa também está classificada como amostra por acessibilidade, por ser considerada a menos rigorosa das amostragens e, por isso, é deposta de qualquer exatidão estatística. Este tipo de amostragem é muito aplicado em estudos qualitativos, que é o caso desta pesquisa.

A quantidade de professores e alunos entrevistados se encontra no caso da amostra mínima, segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010, p. 395), segundo os critérios de exclusão e inclusão, porque “a amostra proposta, pode, inicialmente, ser diferente da amostra final. Podemos acrescentar casos que não tinham sido contemplados ou excluir outros que tínhamos em mente”.

A seguir serão apresentados os sujeitos que compuseram esta pesquisa.

4.6 SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa foram constituídos dos professores e alunos do Ensino Médio da unidade de ensino já mencionada anteriormente e serão descritos em seguida.

4.6.1 Professores

A coleta de dados primeiramente foi feita por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, anteriormente mencionado. Na primeira parte desse roteiro, as questões foram direcionadas a conhecer o perfil dos professores entrevistados que deveriam informar: sexo, idade, faculdade onde e quando cursou Letras, se possuía algum curso de pós-graduação, como Especialização, Mestrado ou Doutorado, tempo de atuação profissional, tempo de docência na escola pesquisada, séries que leciona, se costuma ler literatura com frequência e a última obra literária que leu. A segunda parte solicitava aos participantes responderem a 9 perguntas escritas abertas, a respeito dos eixos temáticos abordados nesta pesquisa. Essa entrevista ocorreu por escrito, com a presença do pesquisador, na sala de professores, porque não houve outro espaço físico onde pudesse usar a gravação em áudio. Enquanto os professores respondiam às perguntas, o pesquisador prestava esclarecimento a respeito do conteúdo das mesmas, sempre em tom amistoso.

Vale salientar que os professores não conseguiram concluir a entrevista em apenas um dia, o que fez estender essa atividade por vários dias. Isso se justifica pelo fato de os professores do turno da noite disporem de apenas 40 minutos antes do início das aulas, os quais são destinados ao jantar, e não haver tempo de intervalo entre as aulas nesse turno.

Foram pesquisados dois professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da referida instituição, por razões éticas, nomeados de Professor A, Professora B, cujos perfis estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das características sociodemográficas dos professores entrevistados

Professor(a)	A	B
Sexo	Masculino	Feminino
Idade (anos)	47	48
Faculdade onde cursou Letras	FAMASUL – Palmares	UNIVERSO – Recife
Quando concluiu o curso de Letras	1991	2004
Curso de pós-graduação,	Especialização em	Especialização em

como Especialização, Mestrado ou Doutorado	Língua Portuguesa	Linguística Aplicada
Tempo de atuação profissional (anos)	29	7
Tempo de docência na escola pesquisada (anos)	8	7
Séries do Ensino Médio que leciona	1º, 2º e 3º anos	1º ano
Costuma ler literatura com frequência	Sim	Sim
A última obra literária que leu	Capitães da Areia, de Jorge Amado	O Ateneu, de Raul Pompeia

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

No decorrer do processo de coleta de dados, os professores consideraram atraente o tema da pesquisa e mostraram-se interessados em participar. Eles estiveram disponíveis, contribuindo com a pesquisa durante as observações das aulas e solicitaram o retorno dos dados coletados para a escola.

4.6.2 Alunos

Na primeira parte da entrevista, as questões foram direcionadas a conhecer o perfil dos alunos que deveriam informar: sexo, idade, em que escola e há quanto tempo cursaram o Ensino Fundamental, se possuem algum curso técnico, há quanto tempo estão na escola analisada, em que ano do Ensino Médio se encontram, se costumam ler literatura com frequência e qual foi a última obra literária que você leram.

A segunda parte solicitava aos participantes responderem também a 9 perguntas escritas abertas, a respeito dos eixos temáticos abordados nesta pesquisa. Essa entrevista também ocorreu por escrito, com a presença do pesquisador, no pátio da escola, porque não houve outro espaço físico onde pudesse usar a gravação em áudio. Enquanto os alunos respondiam às perguntas, o pesquisador prestava esclarecimento a respeito do conteúdo das

mesmas, sempre em tom amistoso. Essas entrevistas se estenderam por vários dias também, porque os alunos normalmente chegam à escola próximo do início da aula e ainda vão jantar, sem contar com os que só chegam após o término da primeira aula.

Foram entrevistados 25 alunos do Ensino Médio da referida instituição, sem considerar as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), por razões já explicitadas anteriormente. Seus perfis estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição das características sociodemográficas dos alunos entrevistados

ALUNO	SEXO	IDADE	ESCOLA ONDE CURSOU ENSINO FUNDAMENTAL	HÁ QUANTO TEMPO CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL	POSSUI ALGUM CURSO TÉCNICO	QUANTO TEMPO NA ESCOLA ANALISADA	SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	LÊ LITERATURA COM FREQUÊNCIA	ÚLTIMA OBRA LITERÁRIA QUE LEU
1	M	17	Dr. Rui Barbosa	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
2	M	22	Dr. Rui Barbosa	3 anos	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
3	F	17	Jason Brandão	10 meses	não	10 meses	1º	Sim	Feitos um para o outro
4	M	18	Paulo Freire	10 meses	Sim, Inglês	10 meses	1º	Não	Nenhuma
5	M	16	Profª Maria Thamar Leite da Fonseca	10 meses	Sim, Vendas	10 meses	1º	Não	HQ
6	F	19	Colégio Modelo	2 anos	Não	2 anos	1º	Sim	A Cabana
7	M	17	Profª Maria Thamar Leite da Fonseca	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
8	F	16	Maria Thama	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
9	M	18	Profª Maria Thamar Leite da Fonseca	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Dom Casmurro

10	M	17	Escola Pública	10 meses	Sim, Informática	10 meses	1º	Sim	O Barroco
11	M	18	Profª Maria Thamar Leite da Fonseca	2 anos	Não	10 meses	1º	Não	Gregório de Matos
12	M	18	Escola Estadual	2 anos	Não	2 anos	1º	Não	Cem Anos de Solidão
13	M	16	Dr. Rui Barbosa	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
14	M	20	Fernando Soares Lyra	3 anos	Não	3 anos	1º	Não	Nenhuma
15	F	16	Modelo de Gaibu	10 meses	Não	10 meses	1º	Não	Nenhuma
16	F	22	Centro Educativo singular	6 anos	Não	10 meses	2º	Não	Escrava Isaura
17	M	24	Dona Leonor Porto	4 anos	Não	2 anos	2º	Não	Via Láctea
18	M	19	Estadual de Gaibu	3 anos	Não	5 anos	2º	Sim	Memórias Póstuma de Brás Cubas
19	M	18	Modelo de Gaibu	2 anos	Não	2 anos	2º	Não	Nenhuma
20	M	19	Dr. Rui Barbosa	3 anos	Não	3 anos	2º	Não	Nenhuma
21	M	19	Desembargador	3 anos	Sim,	3 anos	3º	sim	Iracema

			João Paes		Adminis- tração e vendas				
22	F	18	Desembargador João Paes	3 anos	Sim, Informática e Cauderaria	3 anos	3º	Sim	A Pós- Mulher
23	F	17	Emídio Cavalcanti de Albuquerque	3 anos	Não	3 anos	3º	Não	Nenhuma
24	F	18	Desembargador João Paes	3 anos	Não	3 anos	3º	Não	Nenhuma
25	M	19	Desembargador João Paes	4 anos	Não	4 anos	3º	Não	Nenhuma

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

No decorrer do processo de coleta de dados, os alunos se sentiram encorajados pelo investigador e mostraram-se interessados em participar da pesquisa. Eles estiveram disponíveis, contribuindo com as informações durante as entrevistas; às vezes, surpresos e envergonhados com a atividade, por não conhecerem os temas abordados, mas também, assim como os professores, solicitaram o retorno dos dados coletados na escola.

Em seguida, serão apresentados a técnica e os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa.

4.7 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando os pressupostos metodológicos anteriormente citados, os instrumentos de coleta de dados neste estudo foram exclusivamente feitos pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente nas entrevistas semiestruturadas com os professores e com os alunos e nas observações diretas na sala de aula, registradas em diário de campo, onde foi utilizada uma matriz para coleta de dados para observação, que serão elencadas a seguir.

Estes instrumentos foram previamente validados, aplicando-se uma amostra preliminar intencionalmente selecionada e ajustada pelo investigador, segundo a orientação de seu tutor. As mudanças ajustadas foram mínimas, ajustando-se os itens aos objetivos específicos formulados para a investigação.

4.7.1 Entrevista

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 178), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Partindo desse pressuposto, as autoras afirmam que a entrevista é um instrumento importante para os trabalhos nos vários campos das Ciências Sociais e em outros setores de atividades.

Ainda considerando as ideias das autoras, elas defendem que a principal finalidade da entrevista está relacionada com a aquisição de informações sobre determinado problema ou assunto e apresentam alguns tipos de objetivos pautados ao conteúdo, citando Sellitz et al. (1996, p. 286-295):

- a) averiguação de “fatos”;
- b) determinação das opiniões sobre os “fatos”;
- c) determinação de sentimentos;
- d) descoberta de planos de ação;
- e) conduta atual ou do passado e
- f) motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Partindo dessa abordagem, para este trabalho, foi eleita a entrevista como um dos instrumentos importantes para a coleta de dados, tendo em vista os seguintes critérios para análise, a partir da relação temática com os objetivos específicos desta pesquisa, como mostram os quadros 4 e 5 abaixo:

Quadro 4 – Entrevista aplicada aos professores

OBJETIVOS	ENTREVISTA
1 Detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.	1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula? 2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem? 3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
2. Especificar os níveis da intertextualidade na produção textual.	4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula? 5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula? 6. Nos textos que utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de

	intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
3. Delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você emprega no ensino de literatura? 8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

Quadro 5 – Entrevista aplicada aos alunos

OBJETIVOS	QUESTIONÁRIO
1. Detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.	1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula? 2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem? 3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
2. Especificar os níveis da intertextualidade na produção textual.	4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula? 5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula? 6. Nos textos que utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?

3. Delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você percebe no ensino de literatura? 8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?
--	---

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

Vale ressaltar que essas entrevistas só foram realizadas após a permissão do gestor da escola e a aceitação dos professores e alunos envolvidos, quando todos eles assinaram os documentos já mencionados, pedindo-lhes autorização para tal.

A partir daí, foram agendados com cada professor e aluno o dia e o horário para o contato inicial, que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 182), deve mesmo acontecer da seguinte maneira:

O pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objetivo, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração.

As entrevistas não são tarefas fáceis, mas indispensáveis para esta pesquisa, pois foi por meio delas que se colheram informações importantes e necessárias para o estudo e, como afirmam Marconi e Lakatos (2010, p. 180): “a entrevista visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência”.

Existem vários tipos de entrevistas e muitas abordagens teóricas sobre elas, mas, nesta dissertação, adotaram-se as seguintes classificações de entrevistas, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 180):

- *Padronizada ou estruturada* – é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas;

- *Despadronizada ou não estruturada* – é aquela em que o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Já as entrevistas semiestruturadas ficam entre os extremos das outras anteriormente descritas. Há o momento das perguntas predeterminadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos entrevistados. Para Flick (2004, p. 89), esse tipo de entrevista está ligado:

à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Os tipos de entrevistas aqui elencados são possíveis numa pesquisa educacional. Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por serem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao pesquisador. Elas foram conduzidas a partir de eixos temáticos, nos quais se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante respostas dadas pelos professores e alunos.

Os professores e os alunos foram sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e não tiveram seus nomes revelados em publicações ou apresentações do resultado da pesquisa, por questões éticas. A participação na pesquisa não implicou absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Portanto, a entrevista semiestruturada proporcionou uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permitiu não apenas a realização de perguntas necessárias à pesquisa e que não puderam ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade aos entrevistados. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 183), “no registro de respostas, as respostas, se possível, devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. O uso do gravador é ideal, se o informante concordar com a utilização”. Foi o que ocorreu, sem, contudo, o uso do gravador, por não haver um espaço adequado

para tal. É bom frisar que a maioria dos alunos apresentaram grande dificuldade em responder às questões, por não terem conhecimento algum sobre os temas abordados.

Essas entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2015, sempre no horário em que os sujeitos estavam na escola.

Na análise e discussão dos dados, apresentadas no quinto capítulo desta dissertação, serão apresentadas e analisadas as respostas das entrevistas registradas, utilizando as mesmas palavras dos entrevistados, para maior fidelidade das informações.

4.7.2 Observação

A observação é um componente básico na averiguação científica, em especial na pesquisa de campo e é uma técnica fundamental da pesquisa educacional. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 173):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Além de orientar o pesquisador, a observação lhe dá a oportunidade de um contato mais direto com a realidade, ajudando a identificar e obter provas sobre o objetivo a ser alcançado. Neste trabalho, optou-se pela observação estruturada ou sistemática; participante; individual e efetuada na vida real.

No que se refere à observação estruturada ou sistemática, Marconi e Lakatos (2010, p. 176) explicam que “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”. Portanto, é considerada organizada, padronizada e planejada e, como já se diz, *sistematizada*.

Por observação não participante, Marconi e Lakatos (2010, p. 176) compreendem que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece fora dela”. Todavia, o

pesquisador não pode se deixar envolver pelas situações, presenciando as situações sem se envolver. Para alguns autores, a observação não participante é também chamada de passiva.

Já a observação individual é feita apenas por um observador, e foi o caso deste trabalho, no qual o pesquisador se projetou sobre o observado, realizando algumas interferências, ganhando a confiança dos entrevistados e permitindo que eles entendessem a importância da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2010, p. 177) mostram a importância desse tipo de observação quando afirmam que o pesquisador pode “intensificar a objetividade de suas informações, indicando, ao anotar os dados, quais são os eventos reais e quais são as interpretações. É uma tarefa difícil, mas não impossível”.

As observações desta pesquisa aconteceram entre os meses de agosto e outubro de 2015, no ambiente real da escola, e se ajustaram ao horário das aulas dos professores e suas turmas do Ensino Médio, bem como ao calendário escolar. Nesses momentos, as observações seguiram as orientações de Marconi e Lakatos (2010, p. 178): “observações na vida real, normalmente são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação”.

Por esse pressuposto, as observações das aulas foram registradas em um diário de campo, seguindo a matriz de observação de aulas (Apêndice F), de acordo com o quadro abaixo, atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa:

Quadro 6 – Objetivos e indicadores para a observação de aulas

OBJETIVOS	OBSERVAÇÃO
1 Detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.	1. Que relação o professor apresenta em sua prática pedagógica entre leitura e literatura? 2. Como o professor aborda o caráter dialógico da linguagem? 3. Como o professor percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

2. Especificar os níveis da intertextualidade na produção textual.	4. O professor especifica os níveis da intertextualidade na produção textual em sala de aula? Se sim, quais os níveis? 5. Como o professor apresenta os níveis da intertextualidade em sala de aula? 6. O professor apresenta alguma menção aos níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
3. Delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.	7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade são empregadas pelo professor no ensino de literatura? 8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? 9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas pelo professor para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

Com relação aos registros das observações realizadas em sala de aula, foi utilizada a técnica do diário de campo, instrumento importante em uma pesquisa de campo, uma vez que permite o pesquisador registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Para Minayo (1993, p. 100), o diário de campo possui essas características:

constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Os registros foram feitos diariamente, sempre datados, sinalizando a data da aula, o local, os sujeitos envolvidos, a quantidade de alunos, os recursos didáticos, os conteúdos trabalhados, a situação observada, as condições que

podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e os instrumentos de avaliação.

Ao final foram observadas 64 aulas, com duração de 40 minutos cada, em cinco turmas, excetuando as aulas do final do horário, as quais duraram apenas 20 minutos, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 7 – Distribuição das aulas observadas no diário de campo

Professores	Série/Turma	Quantidade de aulas
A	1º K	9
A	1º L	14
A	2º G	11
A	3º E	18
B	1º J	12
	TOTAL	64

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

Para realizar essas observações, o pesquisador procurou saber dos próprios professores o horário de suas aulas e, como se vê no quadro acima, o professor A teve mais aulas observadas do que a professora B, em decorrência da quantidade de turmas.

Uma grande dificuldade que se percebeu, nessa atividade, foi apurar dados que realmente servissem à pesquisa realizada, porque, diversas vezes, os professores tinham de estar em mais de uma turma ao mesmo tempo, já que diversas vezes algum professor de todas as turmas faltava à aula, enquanto os demais precisavam adiantar seu horário em mais de uma sala para os alunos não ficassem sozinhos sem terem o que fazer. Isso fez muitas vezes o professor mudar o que havia planejado ou apenas copiar o assunto no quadro branco sem que houvesse explicação alguma.

Enfim, o diário permitiu um campo de reflexão das práticas de pesquisa, sendo um instrumento de captação de ideias e fatos cotidianos do processo de pesquisa.

4.8 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

As articulações entre as diferentes fases da pesquisa serão explicitadas a seguir.

1) A *primeira* foi o levantamento bibliográfico a fim de saber em que estado se encontra o problema, como estão os estudos relacionados à temática e quais são as opiniões atuais sobre ela. Nesta pesquisa bibliográfica, foram priorizados os seguintes eixos temáticos: a intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem, os níveis da intertextualidade na produção textual e, além disso, as formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

2) A *segunda* etapa do roteiro consistiu de um encontro com o gestor da instituição para explicar as etapas da pesquisa e receber a autorização para realizá-la naquele espaço. Além disso, solicitou-se também permissão para a coleta de dados com os professores e alunos nos horários de expediente. Após a conversa inicial, o referido gestor assinou a *Carta de Anuência da Pesquisa* (Apêndice A) e encaminhou o pesquisador para uma conversa prévia com os professores e seus alunos.

3) A *terceira* etapa contemplou um encontro com cada professor do Ensino Médio do turno da noite. Esse encontro foi dedicado à explicação das finalidades da pesquisa e à verificação sobre a possibilidade de ser realizada a entrevista com eles, conforme suas disponibilidades individuais. Nesse momento, todos concordaram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professores Participantes da Pesquisa* (Apêndice B), no qual o pesquisador se comprometeu a estar à disposição para qualquer esclarecimento ou atender às solicitações dos participantes, no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa.

4) A *quarta* etapa contemplou as entrevistas semiestruturadas com os professores (Apêndice D).

5) A *quinta* etapa constituiu-se da observação das aulas dos professores, a partir duma matriz de observação de aulas (Apêndice F).

6) A sexta etapa contemplou um encontro com os alunos dos professores que foram avaliados. Esse encontro foi dedicado à explicação das finalidades da pesquisa e à verificação sobre a possibilidade de ser realizada a entrevista com eles, conforme suas disponibilidades individuais. Nesse momento, todos concordaram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Alunos Participantes da Pesquisa* (Apêndice C), no qual o pesquisador se comprometeu a estar à disposição para qualquer esclarecimento ou atender às solicitações dos participantes, no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. No caso dos alunos menores, seus pais assinaram a permissão para a entrevista.

7) A sétima etapa contemplou as entrevistas semiestruturadas com os alunos (Apêndice E).

4.9 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados desta pesquisa foi feita na técnica de acordo com o esquema de análise de dados qualitativos, apresentado manual de ATLAS t.i, segundo Cuevas Romo, Méndez Valencia e Hernández Sampieri (2010, p. 5).

Vale ressaltar que essa análise contemplou os níveis textual e conceitual dos estudos qualitativos. Dessa forma, o processo de trabalho para esta pesquisa pode ser agrupado em dois níveis: o textual e conceitual, ou seja,

O nível textual inclui a preparação e gestão de dados, segmentação de textos (ou texto em si, mas também de imagem, som ou vídeo) e a codificação.

O nível conceitual inclui a comparação e interpretação dos segmentos codificados, bem como o desenvolvimento de redes que ligam os conceitos a um nível mais abstrato e da construção de teoria fundamentada em base em dados (CUEVAS ROMO, MÉNDEZ VALENCIA E HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2010, p. 8-9).

A partir do nível textual, os resultados foram relatados de forma descritiva, a partir dos dados colhidos dos sujeitos da pesquisa, bem como das observações de aulas. Em seguida, essa descrição foi interpretada visando responder aos

objetivos específicos deste trabalho científico, enquanto se buscava atingir uma explicação aos fatos relatados.

No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os resultados desta pesquisa.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, encontram-se registrados os resultados desta pesquisa, que serão apresentados de acordo com as entrevistas com os professores e os alunos, transcritas da mesma forma que os sujeitos reponderam aos questionamentos, bem como com as observações de aulas. Em seguida, esses resultados serão avaliados, tomando como referência os objetivos específicos que nortearam este trabalho.

As respostas obtidas dos sujeitos atendem às questões analíticas, enquadradas em temas que correspondem aos objetivos específicos deste trabalho.

Concorda-se com Lüdke e André (2013, p. 53) quando afirmam:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Observa-se, nessa afirmação, que a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para as autoras anteriormente citadas, a análise está presente em vários estágios de investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, foi feito o uso de procedimentos analíticos, seguindo os preceitos do Professor Orientador, quando foi procurado verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

5.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados desta pesquisa em forma textual, segundo orientações do manual ATLAS t.i, as quais se encontram pautadas em Cuevas Romo, Méndez Valencia e Hernández Sampieri (2010).

5.1.1 Dados Colhidos dos Professores

Serão transcritas as respostas dadas pelos professores aos questionamentos que lhes foram apresentados.

QUESTÕES SOBRE O TEMA 1: A intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.

1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

PROFESSOR A:

Com reservas e ao mesmo tempo, instigante. Tais fatos procedem, em virtude da pequena experiência com a leitura no ensino fundamental. No entanto, é alvo de novos caminhos.

PROFESSORA B:

Pouco interesse.

2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?

PROFESSOR A:

Frágil e carente de um envolvimento eficaz e eficiente dos elementos ligados ao processo.

PROFESSORA B:

O caráter dialógico estabelece relações entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos.

3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

PROFESSOR A:

Essencial. Isto facilita e diversifica este fenômeno.

PROFESSORA B:

Toda palavra é perpassada pela palavra do outro, relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

QUESTÕES SOBRE O TEMA 2: Os níveis de intertextualidade na produção textual.

4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula?

PROFESSOR A:

Sofríveis. Ainda que haja certo interesse, há uma falha estrutural – que é retificada aos poucos.

PROFESSORA B:

Na maioria das vezes, os alunos de escola pública chegam no ensino médio sem saber construir, identificar os gêneros.

5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula?

PROFESSOR A:

Carentes de estratégias que possam despertar o interesse do aluno ao “novo”, viabilizando a realização da proposta pedagógica.

PROFESSORA B:

Produtivos.

6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?

PROFESSOR A:

Sim. Determinados conteúdos apresentam ideias ligadas ao universo do aluno – isto facilita a intertextualidade.

PROFESSORA B

Sim. Os orientados, aprendem a identificá-los.

QUESTÕES SOBRE O TEMA 3: Formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você emprega no ensino de literatura?

PROFESSOR A:

Viabilizar o conhecimento, aproximando a informalidade à norma padrão; analisar contextos distintos, observando as relações de construção do conhecimento.

PROFESSORA B:

Toda prática pedagógica depende da adoção e da metodologia de desenvolvimento das ferramentas utilizadas.

8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula?

PROFESSOR A:

Aos poucos. Tal fato decorre da pequena (in)formação leitora do aluno.

PROFESSORA B:

Sim.

9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

PROFESSOR A:

Utilização de recursos midiáticos – incluindo a telefonia móvel como parceira. Observação dos elementos da cultura local associando-os a nomes e correntes de esferas variadas.

PROFESSORA B:

Os gêneros literários são de grande importância na sala de aula. É unindo a leitura e a intertextualidade, elementos que se relacionam e estão sempre juntos, que se resulta em uma produção textual, sendo esta fruto da união leitura e intertextualidade. Podemos, pois, definir a intertextualidade como sendo a criação de um texto a partir de um outro texto já existente. Dependendo da situação, a intertextualidade tem funções diferentes que dependem muito dos textos/contextos em que ela é inserida.

5.1.2 Dados Colhidos dos Alunos

Os resultados das entrevistas dos alunos foram elencados em duas etapas: os do Professor A e os da Professora B, transcritos da mesma forma como os discentes responderam aos questionamentos, a fim de manter a fidelidade das informações. Vale ressaltar que os desvios gramaticais não foram corrigidos para não alterar as informações obtidas, o que revela a existência de uma grande dificuldade na leitura e na escrita por parte dos alunos.

5.1.2.1 Alunos do Professor A

TEMA 1: A intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.

1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

- a) Eu entendi que leitura mais quando nós estamos na sala de aula e é para todo mundo já a literatura e mais reservada para você.
- b) A leitura em sala de aula é frequente, mais a literatura não.
- c) Através da leitura da literatura, compreendemos o texto, a ideia que ele quer nos passar e como pensavam as pessoas de determinada época.
- d) Na escola, as estratégias de abordagem do texto literário, geralmente não se apresentam diversificados, contribuindo para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea da leitura.
- e) Eu percebo que os dois tem ligação, eles nos ajuda a melhora a escrita e a leitura e nos ajuda a ter mais conhecimento a coisas que a gente nunca ouviu fala.
- f) É um pouco diferente a leitura e a literatura na sala de aula pois, acho que não é muito constante os exercícios de literatura na escola, mais a leitura é sempre constante; E também as Estratégias de abordagem ao texto literário geralmente, não se apresentam “Diversificadas”.
- g) Pq na sala de aula apessoas ler para pubrico em casa apessoa ler sozinho.
- h) Eu a já muito bom a relação entre leitura e literatura em sala de aula etc.
- i) Boa é um ótimo Desempenho para Nós alunos.
- j) A LITERATURA NOS ISTIMULA A PRATICAR A LEITURA E ENSINA UM POUCO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUÊSA.
- k) Temos visto vários textos literarios.
- l) leitura é tudo que se lê, e literatura é arte literária, percebo bem a diferença.
- m) A literatura em sala de aula e bem discutida.
- n) lé e descobri-se a vida de cada autor, em sua época, com seu estilo um pouco do mundo e de nós mesmo.
- o) Percebo, pela mudança de atividade na sala de aula.

2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?

- a) Não entendi o resto. Por isso não respondi.
 - b) Não percebo muito porque o tempo é curto.
 - c) Através de suas expressões e afirmações.
 - d) Percebo que a linguagem é uma das coisas mais importantes que temos e é uma coisa muito importante e respeitada para todos.
 - e) Bastante importante: A própria noção de língua, noções de interação verbal. Ainda servem de alicerce para a reformulação e construção de novos conceitos para os estudos inovadores da Linguagem.
 - f) Bem expressado em sala de aula.
 - g) A LITERATURA TEM UMA LINGUAGEM FORMAL.
 - h) Atraves das leituras.
 - i) até um agradecimento se percebe o caráter dialógico.
 - j) refletirmos sobre a linguagem em suas múltiplas dimensões, ao tempo que vai estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical.
 - k) Percebo pelo fato da mudança de como falamos hoje e como as linguagens passadas falava (se pronunciava). Ex: livros, músicas, Bíblia.
3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
- a) A dimensão dialógica apenas se baseia em manifestação discursiva.
 - b) Através do decorrer da leitura do texto.
 - c) Percebo que o ser humano converte suas palavras em textos para se expressar melhor e deixa suas palavras marcadas na história.
 - d) É muito simples utilizações de diálogo por pessoas antigas. Ou seja ficou o mesmo Diálogo.
 - e) Bem dialogada e Bem Explicada pelo professor.
 - f) NA ERA DA COMUNICAÇÃO MÓVEL O DIÁLOGO NÃO É MAIS DIALÓGICO É ATRAVESSADO PELAS LENTES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS CRIANDO UMA PROFUSÃO DE SENTIDOS DÍSPARES.
 - g) É incrível como essa junção acontece dando sentido ao texto.

- h) quando existe muito debate ou concomoração.
- i) Não compriendi.

TEMA 2: Os níveis de intertextualidade na produção textual

4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula?

- a) O níveis são de vários gêneros abordados mas a produção textual é muita coisa passamos o ano todo abordando e no final tem assunto que não dá para acompanhar.
- b) Temática, estilística, explícita e implícita.
- c) Os níveis da intertextualidade são muito bons ainda mais trazendo conhecimento e varias formas de escritas.
- d) Acho que a abordagem dos professores na sala de aula (na atividade) está com uma performance bem mais avançada...
- e) Bem elaborado.
- f) BUSCA NA INTERTEXTUALIDADE A BASE PARA A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS COMO EXPERIÊNCIAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA E À ESCRITA.
- g) Nas produção textual é importante a intertextualidade para o texto ser coerente.
- h) quando existe a influencia de um texto sobre o outro.
- i) E bem discutida especificamente com um bom professor.
- j) Não compriendi.

5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula?

- a) Os níveis de intertextualidades são poucos usados na sala de aula devido ao tempo.
- b) Temáticos, explícitos e implícitos.
- c) Eu defino em um nível muito bom, pois ajuda bastante o desenvolvimento da literatura.

- d) Defino como, temática, estilística, implícita.
 - e) Não sei.
 - f) Bem Elaborado textos muitos interessantes.
 - g) DETERMINA ESTRATÉGIA PARA A PRÁTICA DA INTERTEXTUALIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM TEXTO LITERÁRIO PARA MELHOR COMPREENDER O ATO.
 - h) Um nível bom, porque entendemos oque é passado.
 - i) varia de texto pra texto a influência.
 - j) Os textos usados em sala de aula são maravilhosos
 - k) Não compriendi.
6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
- a) Não e sim, não dá para explicar, a Língua Portuguesa já é complicada e juntando com a Literatura se complica ainda mais.
 - b) Sim. Atravez dos temas abordados pelos textos, estilos que foram escritos cada um na sua época a sua maneira, mostrando de forma clara os assuntos e problemas e suas causas, e algumas vezes entre uma linha e outra do texto falando alguma informação escondida (disfarçada) para não chamar muito a atenção e mesmo expressar o ponto de vista do escritor por completo.
 - c) Percebo niveis temáticos estilísticos e implicito pelo modo de fala, pelas palavras, pelos versos.
 - d) Estilística: Pois é uma Arte de descrever a intertextualidade de forma apiorada, elegante.
 - e) Não.
 - f) A LEITURA LITERÁRIA DE QUALIDADE LEVA O INDIVÍDUO AINDA MAIS LONGE PERMÍTE-LHE INTERPRETAÇÕES DE LEITURA OU SEJA, UMA FORMA DE LEVAR INFORMAÇÃO AOS USUÁRIOS.
 - g) Sim, alguns textos são de temas semelhantes.
 - h) se sim eu não sei, não entendi isso...
 - i) Não compriendi.

TEMA 3: Formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você percebe no ensino de literatura?
- a) Nenhuma, para se trabalhar sobre literatura você tem que estar com algum livro de algum autor para se trabalhar em sala de aula, porém uma matéria ajuda da outra é bom quando se pega gosto pela leitura, nós alunos quando nos interessamos a ler, passamos a ser mais culto, temos mais conhecimentos sobre tantas coisas, tantas culturas, os autores, a nossa cultura é ricamente cheia de histórias e acontecimentos, de autores Renascentistas, etc... Fazemos trabalhos em sala de aula, para pesquisarmos em casa, produzindo texto, sobre a leitura literária, como sempre se produz, com o grupo todo ajuda a gente se desenvolve mais e o trabalho vale a pena.
 - b) Introdução, desenvolvimento e conclusão.
 - c) Os hipertextos.
 - d) Eu percebo a melhoria na minha escrita e no modo de fala na educação e nos favorece varios tipos de conhecimento.
 - e) Português e História.
 - f) Desempenho.
 - g) LEITURA E ORALIDADE NA PERSPECTIVA DE TORNAREM-SE LEITORES MAIS ENVOLVIDOS.
 - h) Enorme implicação.
 - i) Não compriendi.
8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? Se sim, como?
- a) Sim. Atravez da abordagem da intertextualidade, lemos e compreendemos, a formação do texto literário e como as ideias desses textos são organizadas e expressadas.
 - b) Sim, a intertextualidade ajuda muito no desenvolvimento na produção de textos porque são elementos que se relaciona e estão sempre juntos.
 - c) Claro que sim, ela nos ajuda apresta mais atenção nas escritas e ajuda a produção de textos e a criatividade.

- d) Sim. Porque ler é um hábito poderoso que nos faz, conhecer mundos e ideias; Além de melhorar uma escrita e caligrafia excelente.
- e) Sim; o desenvolvimento de cada aluno.
- f) SIM, A PRATICA DA LEITURA LITERARIA NOS ENSINA A ESCREVER E FALAR COM UMA LINGUAGEM FORMAL.
- g) Sim, porque traz melhor compreensão.
- h) sim, pois um texto influencia a abordagem do outro.
- i) Sim, pois nos ajuda bastante a ter mais conhecimentos.
- j) Sim, pois podemos compreender melhor o que o texto quer nos mostrar.

9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

- a) Abordagem, explicação e discussão em sala de aula sobre títulos literários, onde sugiram que mas escreveu e o quanto interessantes eles são e importantes para o complemento do conhecimento literario.
- b) As atividades como: as redações ou a própria literatura.
- c) redação, textos, resumo, escrita, frases.
- d) Redações, leituras, literatura e teoria literária. O Ditado também fez parte para minha formação de produção de textos.
- e) Leituras, perguntas e Respostas e etc.
- f) A PRODUÇÃO DE TEXTOS COM BASE NA BUSCA DE MELHORAR E PREPARAR OS ALUNOS PARA O ENEM E A FACULDADE.
- g) Comentario sobre algumas obras literarias.
- h) Conhecendo novos autores antigos é atividades em sala de aula...
- i) atividades do livro de Português pag. 99 – 101 – 107 – 115. O Professor pede para diferenciarmos um texto do outro texto, vendo diferenças, respondendo questões e produção de texto como redações, poesias etc.

5.1.2.2 Alunos da Professora B

Serão apresentadas as respostas dos alunos da Professora B ao questionamento apresentado:

TEMA 1: A intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem

1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

- a) Eu percebo que a leitura na sala de aula é muito boa.
- b) É que é necessário que prestamos atenção nas formulas de como a leitura é importante (principalmente a literária) e fazer utilizar a língua de uma maneira culta.
- c) As leituras em sala de aula e feita por professores e alunos, leitura silenciosa e em voz alta e ajudando ao nosso desempenho.
- d) A leitura em sala de aula ajuda muito o nosso desempenho. A conversar entre nossos professores.
- e) Não sei.

2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?

- a) O dialógico eu percebo muitas coisas.
- b) O objetivo deste trabalho consiste em apresentar concepções básicas sobre a linguagem para tanto, serão apresentados construtos saussurianos no visam a lingua como uma atividade social.
- c) Eu não percebi essa relação dialógica na sala de aula.
- d) Eu não percebi muita coisa com os texto que foi lido na sala de aula e com o caráter dialógico.
- e) Não sei.

3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?

- a) É muita dimensão dialógica na linguagem.

- b) Para o círculo, leitura e escrita são processos criativos e dialogismo visto que o leitor e autor entram em profundo diálogo em que posições muitas vezes dispares se confrontam. Apartir dos conceitos de dialogismo, escolopia, autoria, dentre outros, percebeu-se que leitura e escrita constituem uma ação social de dimensão ética.
- c) Eu não percebi essa relação.
- d) Não percebi a intertextualidade.
- e) Não sei.

TEMA 2: Os níveis de intertextualidade na produção textual

4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula?
- a) Produção textual muito bom.
 - b) É importante dedicar uma seção para comentar as concepções de língua e texto adotadas neste trabalho afinal destas concepções originam-se as escolhas metodológicas feitas e suas espectivas implicações.
 - c) Não.
 - d) Não percebi.
 - e) Regular.
5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula?
- a) Níveis usados na sala muito bom.
 - b) Não respondeu.
 - c) Não.
 - d) Não.
 - e) Regular.

6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?

- a) Muitas pedagógicas, legais.
- b) Não respondeu.
- c) Não.
- d) Não.
- e) Não.

TEMA 3: Formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você percebe no ensino de literatura?

- a) Não respondeu.
- b) Não respondeu.
- c) A professora utiliza textos para fazer a comparação de um texto com o outro, mas não é na aula de literatura.
- d) Sim ela usa textos para fazer comparação dos textos.
- e) Não sei.

8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? Se sim, como?

- a) Não respondeu.
- b) Não respondeu.
- c) Ajuda a escrever e a ler melhor.
- d) Ajuda muito na minha leitura e na escrita.
- e) Não sei.

9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

- a) A produção de textos na sala são mais ou menos complicado.
- b) Não sei.
- c) Não.
- d) Não acontece.
- e) Não sei.

5.1.3 Dados Colhidos a partir da Observação das Aulas

Esta etapa da pesquisa foi realizada com registros escritos em diários de campo. Assim, seguindo a Matriz de Observação de Aulas (Apêndice F), o pesquisador sistematizou as experiências para posteriormente analisar os resultados.

As aulas descritas abaixo servirão de base para a análise no tópico seguinte desta investigação. Vale salientar que os professores apresentaram o pesquisador às suas turmas e esclareceram a sua presença em sala de aula, ao passo que alguns alunos consideraram estranho o que estava ocorrendo, até se habituarem com o que acontecia.

Apenas as observações consideradas mais significativas serão aqui descritas, segundo Lüdke e André (2008) e as orientações do tutor desta pesquisa, pois serviram para enfocar o que preconizam os objetivos específicos já apresentados, em comparação com os dados colhidos das entrevistas.

Dessa forma, nos Quadros de 8 a 21, foram apresentadas as descrições das aulas do professor A e, nos Quadros de 22 a 25, da professora B, respectivamente.

QUADRO 8 – Descrição das aulas 1 e 2 – Professor A – 3º Ano E

DATA DA AULA: 03/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 3º E
AULA Nº: 01 e 02	QUANTIDADE DE ALUNOS: 24
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor chega à sala logo após o alarme soar para o início da aula, mas não encontra os alunos, que vão chegando um a um sem, contudo, demonstrarem qualquer preocupação em virtude do atraso. Alguns se justificam devido ao horário de largada do trabalho. A sala é arejada, mas com problemas na iluminação do quadro branco. Os alunos interagem com o professor à medida que entram na sala de aula. O professor copia atividades no quadro branco sobre concordância nominal, a que os alunos deverão responder no caderno. Após alguns instantes, o professor faz a chamada dos alunos. Em seguida, faz uma revisão dos conteúdos abordados na atividade. No momento da correção das atividades, de forma oral, o professor tira dúvidas dos alunos, os quais interagem entre si e com o professor. Alguns destes estão conversando e desatentos. O professor pede que os alunos acompanhem as explicações com o auxílio do livro didático. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 9 – Descrição da aula 1 – Professor A – 1º L

DATA DA AULA: 03/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º L
AULA Nº: 01	QUANTIDADE DE ALUNOS: 12
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor saúda os alunos e copia atividades no quadro branco sobre os termos da oração e pede aos alunos que copiem, porque ele precisa dividir o tempo com a turma do 2º G, que está sem professor. Ao terminar de copiar a atividade no quadro, o professor anuncia que está terminando o conteúdo de termos da oração e anuncia que, em breve, vai iniciar a organização das apresentações do festival literário, promovido pela escola. Enquanto isso, o professor faz a chamada dos alunos. O tempo passa, encerra-se a aula e o professor não consegue ir para a outra sala.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 10 – Descrição da aula 1 – Professor A – 2º G

DATA DA AULA: 03/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 2º G
AULA Nº: 01 e 02	QUANTIDADE DE ALUNOS: 16
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA Aula dividida com outra turma, o 1º L. O professor entra na sala e avisa que, como tem 3 aulas, sendo 1 de gramática e 2 de inglês, vai dividir o tempo com o 1º L, onde só tem 1 aula. ele vai para outra turma e só volta depois de 40 minutos. Os alunos se agitam. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 11 – Descrição da aula 2 – Professor A – 2º G

DATA DA AULA: 04/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 2º G
AULA Nº: 02	QUANTIDADE DE ALUNOS: 17
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor inicia a aula com 20 minutos de atraso por ter havido um momento cívico, onde os alunos cantaram os hinos da cidade, do estado e o nacional. O professor dedica a aula às orientações do festival literário, que a escola vai realizar, chamado de Lyra Literária. Diz que os conteúdos de literatura já foram concluídos para que as próximas aulas sejam dedicadas à elaboração desse evento. Enquanto explica o festival, o professor recapitula os conteúdos de literatura que foram abordados em aulas anteriores. São abordagens orais sem a utilização de texto literário algum. Os alunos acompanham as explicações e tentam acompanhá-las. Alguns conversam desatentos. O professor, por diversas vezes, interrompe a aula para chamar a atenção dos alunos. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 12 – Descrição da aula 2 – Professor A – 1º L

DATA DA AULA: 04/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º L
AULA Nº: 02	QUANTIDADE DE ALUNOS: 6
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor inicia a aula com orientações para a Lyra Literária. Nesta turma, o texto a ser utilizado é O Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente. O professor faz comentários, comparando a obra selecionada por ele mesmo com O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, ao que os alunos correspondem, num certo diálogo textual, ainda que apenas superficialmente. Em seguida, retoma a aula anterior e começa a corrigir a atividade que havia passado. Os alunos respondem a atividade com o auxílio do professor, que retoma as aulas anteriores sobre os conteúdos abordados nas frases sobre os termos da oração. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 13 – Descrição da aula 3 – Professor A – 2º G

DATA DA AULA: 10/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 2º G
AULA Nº: 03	QUANTIDADE DE ALUNOS: 21
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor anuncia que vai continuar o assunto de sintaxe do período sobre a classificação das orações e diz que é um assunto importante na prática de produção textual, em relação ao uso dos nexos coesivos a partir do uso das conjunções. Em seguida, o professor faz uma lista de orações subordinadas adverbiais e sua relação de circunstâncias com os advérbios. As explicações são orais, sem escrever sequer alguma frase no quadro branco. A aula transcorre sem a utilização de texto algum. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 14 – Descrição da aula 3 – Professor A – 1º L

DATA DA AULA: 10/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º L
AULA Nº: 03	QUANTIDADE DE ALUNOS: 11
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor inicia aula informando como será avaliação da disciplina, listando os critérios de pontuação. Em seguida, aborda o caso da crise migratória na Europa, devido ao êxodo dos países do Oriente Médio e da África, assunto bastante comentado à época na mídia. O gestor da escola aparece à porta e chama o professor para dizer-lhe algo. Enquanto isso, os alunos passam a utilizar o celular na sala, ao que o professor, pela janela da sala, pede-lhes que encontrem algumas imagens da crise migratória na internet. Quando o professor volta ao corredor, os alunos passam a conversar sobre assuntos que vão desde “Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?” a “um crocodilo que abre a boca para engolir um homem que pulou da ponte”, assuntos que os alunos assistiram na Discovery. Transcorridos 20 minutos, o professor retorna à sala. Ele pergunta que imagens os alunos encontram na internet. Um deles mostra o que encontrou. A secretária aparece e chama alguns alunos para conversar na secretaria. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 15 – Descrição da aula 1 – Professor A – 1º K

DATA DA AULA: 11/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º K
AULA Nº: 01	QUANTIDADE DE ALUNOS: 11
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor chega à sala e só encontra 3 alunos. É a primeira aula da noite e isso se repete constantemente. Então ele conversa com os alunos sobre o festival literário da escola. Depois que mais três alunos chegam, o professor anuncia as datas da avaliação e, em seguida, corrige uma atividade sobre termos da oração e predicação verbal, deixada na aula anterior. Essa atividade é corrigida oralmente. Os alunos interagem constantemente. A sala é mal iluminada. Possui apenas 1 ventilador, mas os alunos não se incomodam. Ao terminar a correção da atividade, o professor anuncia que vai trabalhar os conteúdos de	

literatura, escrevendo no quadro branco informações sobre o Barroco no Brasil.

Essas informações se resumem a datas, nomes de autores e de suas obras, sem, contudo, haver momento algum para a leitura de algum texto literário.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 16 – Descrição das aulas 2 e 3 – Professor A – 1º K

DATA DA AULA: 15/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º K
AULA Nº: 02 e 03	QUANTIDADE DE ALUNOS: 16
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor diz que as aulas serão dedicadas à redação e à literatura. Utiliza o mesmo tema das demais turmas: “A crise (i) migratória no século XIX”, e dá a estrutura que o texto deve ter. Os alunos procuram informações na internet do celular sobre o assunto. O professor avisa que os alunos devem começar a produzir o texto para o dia da prova. Em seguida, o professor avisa que vai trabalhar os conteúdos de literatura sobre Barroco e que vai precisar do livro de Arte para fazer uma intertextualidade e uma interdisciplinaridade, porque utilizará as imagens para ilustração. O professor folheia o livro de arte e encontra uma imagem de Frans Post e a mostra aos alunos. Diz que existem várias ideias que vão ajudar no desenvolvimento das próximas aulas. Uma delas é a utilizar os textos de Marcelo D2 e Gabriel O Pensador. Em seguida, informa os principais autores do Barroco e comenta o tipo de produção deles, fazendo comparações. Não ocorreu leitura de poema algum. Dos 80 minutos de aula, apenas 25 foram dedicados à literatura, mas sem usar texto algum. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 17 – Descrição das aulas 5 e 6 – Professor A – 3º E

DATA DA AULA: 17/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 3º E
AULA Nº: 05 e 06	QUANTIDADE DE ALUNOS: 30
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	

Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor pergunta se os alunos trouxeram o livro didático e diz que vai trabalhar os conteúdos de literatura para o simulado. Escreve no quadro o que será contemplado na avaliação: “Panorama moderno entre a geração de 30 e 45”, seguido do número das páginas onde se pode encontrar cada autor. Ao todo são 11 autores: Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Érico Veríssimo, José Lins do Rego, Jorge Amado, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Vinícius de Moraes e João Cabral de Melo Neto. Há uma retomada da 1ª fase do Movimento Modernista para iniciar o conteúdo listado no quadro e um breve comentário sobre o contexto histórico à época dos autores. Para falar dos autores, o professor anuncia algumas características da produção dos autores e diz que há referências a eles no livro didático. Narra alguns enredos de alguns capítulos dos romances mais conhecidos e indica os filmes adaptados dos textos literários. Não há leitura de nenhum texto em sala de aula. Os alunos fitam o professor dando tanta informação sobre diversos autores que produziram suas obras literárias em prosa e em verso, sem contudo lerem qualquer trecho para ilustrar essas informações. Toda a aula transcorre oralmente, de forma expositiva, enquanto alguns alunos estão dispersos e desatentos. A cada comentário sobre a produção literária, o professor diz que vai cobrar no simulado e que há um trecho da obra no livro para que os alunos leiam depois. Depois de tanta informação em pouco tempo, o professor faz a chamada dos alunos e diz que vai deixá-los relaxarem um pouco. Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 18 – Descrição da aula 7 – Professor A – 3º E

DATA DA AULA: 18/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 3º E
AULA Nº: 07	QUANTIDADE DE ALUNOS: 32
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor retoma a aula anterior, comentando a respeito dos autores que fizeram parte das gerações de 30 e 45, sempre lembrando que é assunto de prova. Tudo se processa oralmente, sem haver leitura alguma. Nesta aula o professor utiliza o livro didático, apenas para ler um comentário sobre a produção	

literária de um dos autores da lista que ele escreveu anteriormente, enquanto a leitura do texto literário mais uma vez não é privilegiada em sala de aula.

Alguns alunos acompanham os comentários, enquanto outros utilizam o tempo para acessar a internet a partir do celular e enviar mensagens via WhatsApp.

A única relação dialógica percebida na aula é quando o professor diz que alguns textos literários foram adaptados para o cinema ou que existe alguma música que retoma os temas abordados nessas obras literárias.

De repente o professor lê o poema “A Rosa de Hiroxima”, Vinicius de Moraes, e o relaciona com o contexto histórico da época, um momento de dialogismo da linguagem. Nesse momento os alunos passam a interagir na aula, mas nenhum deles acompanhou a leitura com o texto em mãos, mesmo tendo o livro didático.

Não há relação alguma com os níveis de dialogismo apontados aqui nesta pesquisa.

De repente, o professor anuncia que não vai falar tanto. Passa, então, a informar que o conteúdo de literatura para a avaliação já está concluído e que nas próximas aulas haverá aula para o ENEM.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 19 – Descrição das aulas 11 e 12 – Professor A – 3º E

DATA DA AULA: 24/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 3º E
AULA Nº: 11 e 12	QUANTIDADE DE ALUNOS: 28
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor anuncia que vai frisar os autores que serão cobrados na prova. Revisa os conteúdos da aula anterior sobre as gerações de 30 e de 45. Pede que os alunos se unam em grupos para responder às atividades que irá propor. São 8 atividades do livro didático, em páginas diversas, envolvendo textos literários, porém apenas 2 abordam sutilmente a intertextualidade, quando o aluno precisa identificar o nome do texto a que o próprio autor faz referência. Os alunos desta turma são os únicos do turno da noite que possuem livro didático. Os alunos precisam ler dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, cujos títulos são: Legado e Jardim, para responderem a duas perguntas. Poema 1 Legado Que lembrança darei ao país que me deu tudo que lembro e sei, tudo quanto senti?	

Na noite do sem fim, breve o tempo esqueceu
minha incerta medalha, e a meu nome se ri.

E mereço esperar mais do que os outros, eu?
Tu não me enganas, mundo, e não te engano a ti.
Esses monstros atuais, não os cativa Orfeu,
a vagar, taciturno, entre o talvez e o se.

Não deixarei de mim nenhum canto radioso,
uma voz matinal palpitando na bruma
e que arranque de alguém seu mais secreto espinho.

De tudo quanto foi meu passo caprichoso
na vida, restará, pois o resto se esfuma,
uma pedra que havia em meio do caminho.

Poema 2

Jardim

Negro jardim onde violas soam
e o mal da vida em ecos se dispersa:
à toa uma canção envolve os ramos,
como a estátua indecisa se reflete
no lago há longos anos habitado
por peixes, não, matéria putrescível,
mas por pálidas contas de colares
que alguém vai desatando, olhos vazados
e mãos oferecidas e mecânicas,
de um vegetal segredo enfeitiçadas,
enquanto outras visões se delineiam
e logo se enovelam: mascarada,
que sei de sua essência (ou não a tem),
jardim apenas, pétalas, presságio.

Atividades:

- 1) “Legado” reflete sobre o papel da poesia e do poeta no mundo.
- a) Esse poema apresenta intertextualidade com outra composição de Drummond. A qual poema ele faz referência? Justifique.
- b) Essa intertextualidade contribui para construir uma visão sobre o estar no mundo marcado pela negatividade. Explique tal afirmação.

c) Segundo a mitologia grega, Orfeu é o poeta mais talentoso que já existiu, sendo capaz de encantar e acalmar a todos com sua lira. Como sua menção, na segunda estrofe, contribui para a conclusão exposta nesse metapoema (poema que reflete sobre o fazer poético)?

2) Em relação aos aspectos formal e semântico, que semelhança podem ser percebidas entre os dois poemas?

O professor permite que os alunos fiquem à vontade, podendo se espalhar pelo pátio da escola, e avisa que, antes de aula acabar, vai passar o visto nas atividades de quem terminá-las.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 20 – Descrição das aulas 6 e 7 – Professor A – 1º κ

DATA DA AULA: 22/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º K
AULA Nº: 06 e 07	QUANTIDADE DE ALUNOS: 15
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor anuncia que vai trabalhar literatura. Escreve um poema de Gregório de Matos, Buscando a Cristo, e um trecho de um sermão do Pe. Antônio Vieira. Aguarda que os alunos escrevam. Texto 1 Buscando a Cristo A vós correndo vou, braços sagrados, Nessa cruz sacrossanta descobertos Que, para receber-me, estais abertos, E, por não castigar-me, estais cravados. A vós, divinos olhos, eclipsados De tanto sangue e lágrimas abertos, Pois, para perdoar-me, estais despertos, E, por não condenar-me, estais fechados. A vós, pregados pés, por não deixar-me, A vós, sangue vertido, para ungir-me, A vós, cabeça baixa, p'ra chamar-me	

A vós, lado patente, quero unir-me,
A vós, cravos preciosos, quero atar-me,
Para ficar unido, atado e firme.

Gregório de Matos

Texto 2

O tempo, como o Mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro.

Pe. Antônio Vieira

O professor lê o texto 1 e explica por que ele está inserido nas ideias do Cultismo, mostrando as rimas de cada estrofe, sem classificá-las, e o porquê de Gregório de Matos estar inserido no Barroco.

Explora a temática do Barroco numa exposição oral da aula.

Lembra que Bento Teixeira é tido como autor da primeira obra do Barroco no Brasil, Prosopopeia, em 1601, mas não mostra o texto para comprovar.

Mostra que o texto 1 aborda a temática religiosa da época, enquanto os alunos o relacionam com os textos da Bíblia.

Ao se referir ao texto 2, o professor comenta que o autor aborda com mais frequência os temas religiosos, já que ele é um padre.

A aula encerra 20 minutos mais cedo porque o diretor precisou fazer uma reunião com os professores, por isso o professor só teve tempo de escrever um pequeno trecho desse autor no quadro-branco. Mas avisa que, na próxima aula, o assunto vai continuar.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 21 – Descrição da aula 12 – Professor A – 1º L

DATA DA AULA: 24/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º L
AULA Nº: 12	QUANTIDADE DE ALUNOS: 14
PROFESSOR: A (X) B ()	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, microfone auricular de lapela.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA O professor comenta o que fez na aula anterior e avisa que vai trabalhar literatura com textos e copia um poema de Gregório de Matos: Texto 1 Buscando a Cristo	

A vós correndo vou, braços sagrados,
 Nessa cruz sacrossanta descobertos
 Que, para receber-me, estais abertos,
 E, por não castigar-me, estais cravados.

A vós, divinos olhos, eclipsados
 De tanto sangue e lágrimas abertos,
 Pois, para perdoar-me, estais despertos,
 E, por não condenar-me, estais fechados.

Gregório de Matos

Após copiar o texto no quadro, o professor escreve o seguinte:

Sobre o texto...

Poema (soneto) sacro (religioso), que valoriza o Cultismo e o jogo de palavras, destacando a linguagem figurada em seu conteúdo.

O professor inicia a explicação do conteúdo, recapitulando o que vai ser cobrado na prova, desde o Quinhentismo até o Barroco. Lembra também os autores que serão cobrados.

O professor faz a leitura em voz alta, mas não a finaliza, porque ele passa a dar informações sobre o vocabulário, o jogo de palavras.

Não há qualquer relação com os intertextos que se apresentam na produção poética do autor.

Os comentários encerram e o professor copia informações sobre o próximo autor:

Texto 2

O tempo, como o Mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro.

Pe. Antônio Vieira

O professor avisa que o alarme vai soar e que vai dar sequência aos comentários sobre o Pe. Vieira na próxima aula.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 22 – Descrição das aulas 1 e 2 – Professora B – 1º J

DATA DA AULA: 14/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º J
AULA Nº: 01 e 02	QUANTIDADE DE ALUNOS: 13
PROFESSOR: A () B (X)	

Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, tablet.
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.
EXPOSIÇÃO DA AULA A professora anuncia que as aulas da semana serão dedicadas à produção de texto. Lembra que já havia dito na aula anterior que um texto tem de ter sentido e que não é apenas um aglomerado de palavras. Os alunos acompanham, atentos, a exposição da professora. Ela expõe as ideias de um texto dissertativo. Pergunta se alguém sabe o que é persuadir, ao que uma aluna diz que é convencer. A professora elogia essa aluna e comenta que um texto argumentativo apresenta a persuasão. Em seguida, diz que vai trabalhar o gênero <i>carta do leitor</i> e discorre sobre um fato que ocorreu com ela num sábado à noite quando assistia à televisão. Após essa conversa inicial com a turma, a professora pede aos alunos que abram o caderno para copiar o que é e para que serve a carta do leitor, como esse gênero é poderoso para o leitor dar sua opinião, seja no jornal ou na revista. A professora diz que vai reproduzir um material sobre regras de pontuação e dicas de produção de texto para entregar aos alunos. Afirma que, antes de escrever, é necessário ler antes para saber o que está acontecendo. Tirando de um tablet, a professora copia no quadro branco um texto sobre a carta do leitor, conforme Anexo B desta pesquisa. Enquanto copia o material acima, a professora anuncia a divisão de suas aulas: gramática, redação, interpretação de texto e literatura. Diz que, a partir da próxima aula, vai trazer duas palavras para a aula a fim de que os alunos ampliem seu vocabulário. A aula transcorre tranquila, sempre em tom amistoso. A professora faz a chamada. Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 23 – Descrição da aula 3 – Professora B – 1º J

DATA DA AULA: 15/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º J
AULA Nº: 03	QUANTIDADE DE ALUNOS: 12
PROFESSOR: A () B (X)	
Recursos Didáticos: Quadro branco, projetor de slides, datashow.	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA A professora saúda a turma e pede ajuda para ligar o datashow. Ela mostra um slide contendo exemplos de cartas do leitor, retiradas de um jornal. Antes de ler os exemplos, pede que um aluno leia o que escreveu na aula anterior, com exemplos variados e	

explicações diversas sobre a estrutura da composição. Ao mesmo tempo, faz questionamentos à turma constantemente.

O slide apresentado contém informações sobre a composição de uma carta do leitor, mas não mostra exemplo algum deste gênero, conforme Anexo C.

Enquanto os alunos escrevem o conteúdo do slide, a professora faz a chamada.

Em seguida, a professora divulga as duas palavras para os alunos inserirem em seu vocabulário: RESSALTAR e ENFATIZAR, com seus respectivos significados.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 24 – Descrição da aula 4 – Professora B – 1º J

DATA DA AULA: 18/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º J
AULA Nº: 04	QUANTIDADE DE ALUNOS: 10
PROFESSOR: A () B (X)	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto, Dicionário Aurélio Júnior	
Duração da aula: 1 hora-aula – 40min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA A professora saúda a turma e passa uma atividade para pesquisarem o significado de três palavras num dicionário, que ela distribuiu aos alunos. As palavras foram: INSOLENTE, IMPLÍCITO e ADMOESTAR. Para cada uma das palavras acima, a professora diz que os alunos deverão escrever duas orações, porque irão utilizá-las nas próximas aulas na produção de cartas do leitor. Esta é a última aula da noite e dura apenas 20 minutos, em vez de 40. Isso deixa tanto a professora quanto os alunos ansioso pelo término do horário. Os alunos se empenham na atividade enquanto a professora acompanha o desempenho deles. A professora pede que os alunos levem o dicionário de volta à biblioteca porque a aula já vai acabar. Encerra-se a aula.	

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

QUADRO 25 – Descrição das aulas 5 e 6 – Professora B – 1º J

DATA DA AULA: 21/09/2015	LOCAL/TURMA/SÉRIE: 1º J
AULA Nº: 05 e 06	QUANTIDADE DE ALUNOS: 18
PROFESSOR: A () B (X)	
Recursos Didáticos: Quadro branco, piloto.	
Duração da aula: 2 horas-aula – 1h20min.	
EXPOSIÇÃO DA AULA	

A professora anuncia que as aulas da semana serão dedicadas à redação, porque na semana seguinte haverá a prova de redação. Ela escreve o conteúdo no quadro branco, retirado de uma folha que traz à mão, conforme Anexo D.

A professora comenta o que escreveu no quadro branco. Porém não há relação com a produção de texto a se propôs nas aulas anteriores a fazer, que era a carta do leitor.

A redação aqui está sendo considerada apenas a dissertação, porque na próxima semana haverá a prova de redação.

A professora interroga os alunos se eles sabem a diferença entre tema e título. Alguns respondem adequadamente; outros, não.

Os alunos começam a organizar o parágrafo da introdução. A professora os instiga a cumprirem a atividade e os lembra que devem utilizar os conectivos já ensinados antes.

De repente, a professora precisa sair para adiantar a aula em outra sala. Os alunos passam a conversar entre si sem concluir a atividade.

A professora volta e faz a chamada.

Encerra-se a aula.

Fonte: Autoria própria baseada nos dados coletados do campo

5.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados integrais desta pesquisa para cada objetivo específico, no quadro abaixo.

Quadro 26 – Resultados integrais da pesquisa

Objetivos Específicos	Resultados
Objetivo Específico 1: • Detalhar a maneira em que a intertextualidade é entendida como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem.	Resultado 1: Os professores não compreendem como se dá o fenômeno da intertextualidade como manifestação do princípio dialógico da linguagem, e os alunos, conseqüentemente, também não. Entretanto, os docentes afirmam que existem relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados, porque toda palavra é perpassada pela palavra do outro. Resultado 2: As aulas observadas revelam uma certa carência na abordagem do princípio dialógico da linguagem. O professor A chega a comentar a semelhança temática que um texto mantém com outro, bem como a existência de outros gêneros textuais se inter-relacionando.
Objetivo Específico 2: • Especificar os níveis da intertextualidade na produção textual.	Resultado 1: Os professores desconhecem os níveis da intertextualidade, bem como os alunos. Resultado 2:

	Os níveis da intertextualidade não são abordados em sala de aula.
Objetivo Específico 3: • Delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.	Resultado 1: Os professores reconhecem a necessidade da abordagem da intertextualidade em suas aulas, o que os alunos confirmam ao afirmarem que, se isso ocorrer, certamente ajudará a melhorar significativamente tanto a leitura como a produção textual. Como não há material didático suficiente, o professor A utiliza o serviço de telefonia móvel com acesso à internet para que seus alunos observem os conteúdos abordados em sala, associando-os ao conhecimento prévio que possuem. Resultado 2: Apenas uma aula observada do professor A contemplou uma atividade envolvendo a intertextualidade, ainda que de forma superficial, pedindo o nome do texto que era citado por um autor, bem como analisar a semelhança entre os textos; entretanto, em nenhum momento, esse fenômeno se estendeu à produção textual.

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se descrever as práticas pedagógicas dos professores de literatura do Ensino Médio, considerando concepções e ações dos docentes na abordagem do fenômeno da intertextualidade, bem como o que pensam seus alunos a respeito disso. No entanto, as considerações que foram feitas descrevem as impressões encontradas no decorrer de toda trajetória e não podem se configurar como generalizações acerca do uso da intertextualidade em sala de aula, pois elas particularizam o universo pesquisado, conforme previsto na elaboração desta dissertação.

No primeiro e no segundo capítulos, apresentou-se a discussão de autores de áreas que tratam da fundamentação teórico-filosófica para sustentar este trabalho, revelando a intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem e mostrando seus níveis na produção textual, porque se acredita poder atualizar os dados das orientações de estudos dos termos aqui demarcados, através da pesquisa bibliográfica realizada incessantemente durante toda a trajetória da pesquisa.

O levantamento bibliográfico se estendeu no terceiro capítulo, contemplando as abordagens pedagógicas que direcionaram esta pesquisa às práticas de educadores de literatura do Ensino Médio, pois se considera que esse público ainda é carente de metodologias que favoreçam a sua prática docente.

Dado o exposto, apoiando-se nas abordagens de teóricos que deram sustentação à pesquisa, buscou-se responder ao problema deste trabalho, ou seja: Quais as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015?

Partiu-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores de literatura do Ensino Médio não propiciam o contato dos alunos com métodos de aprendizagem, no sentido de promover um melhor desempenho da leitura literária e da produção textual a partir da abordagem do fenômeno da intertextualidade, entendida aqui como um princípio dialógico da linguagem.

No decorrer deste estudo, obteve-se um material bastante significativo no que diz respeito à utilização de atividades intertextuais visando à promoção da leitura literária e a produção de textos em sala de aula, redirecionando essa prática à formação de uma comunidade de leitores conscientes de sua atuação na construção de sentido do texto literário.

No quarto capítulo, explicou-se o percurso metodológico da pesquisa de campo, que transcorreu em uma escola da rede pública de ensino de Pernambuco, situada na cidade do Cabo de Santo Agostinho, na área litorânea, e definida a partir de critérios já citados neste estudo. Nela foram observados eventos de aula de dois professores em turmas do Ensino Médio do turno noturno.

Na construção deste trabalho, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com professores e alunos e a observação das aulas. De modo geral, nas entrevistas semiestruturadas, observou-se que os professores A e B:

- não compreendem como se dá o fenômeno da intertextualidade como manifestação do princípio dialógico da linguagem, e os alunos, conseqüentemente, também não. Entretanto, os docentes afirmam que existem relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados, porque toda palavra é perpassada pela palavra do outro;
- desconhecem os níveis da intertextualidade, bem como os alunos;
- sentem a necessidade da abordagem da intertextualidade em suas aulas, o que os alunos confirmam ao afirmarem que, se isso ocorrer, certamente ajudará a melhorar significativamente tanto a leitura como a produção textual. Como não há material didático suficiente para uso

diário, o professor A utiliza o serviço de telefonia móvel com acesso à internet para que seus alunos observem os conteúdos abordados em sala, associando-os ao conhecimento prévio que possuem. Enquanto isso, a professora B atribui ao aluno da escola pública o fracasso escolar por chegar ao Ensino Médio sem saber identificar os gêneros textuais, pois afirma que “só os orientados aprendem”. Consequentemente, esses alunos não têm condições de construir um bom texto.

Após as análises das entrevistas com os professores e com os alunos, verificou-se a prática dos professores, conforme os objetivos específicos desta pesquisa. Dessa forma, foram realizadas as observações de aula, registradas em diários de campo. Nesse sentido, os registros de aula apontaram que:

- as aulas do professor A apresentam uma sutil abordagem do caráter dialógico da linguagem, quando ele assemelha um gênero textual a outro no intuito de diminuir a complexidade de certos conteúdos e aproximá-los ao cotidiano dos alunos. O professor não aborda os níveis da intertextualidade, mas, trabalha este fenômeno, ainda que sem aprofundamento, em atividades que requerem do aluno o esforço investigativo na identificação do texto que serviu de inspiração a outros textos;
- nas aulas da professora B, em nenhum momento, existe, sequer, uma alusão ao fenômeno da intertextualidade, pois sua maior preocupação está centrada em ensinar regras de composição textual que atendam à tipologia do texto dissertativo-argumentativo, deixando de lado a leitura literária. Consequentemente, as atividades de sala de aula não confirmam o que foi relatado nas entrevistas, quando esta professora cita o princípio do dialogismo do enunciado e define a intertextualidade, mesmo que num item não pertinente, que serviu de parâmetro para o desenvolvimento deste trabalho.

Os principais resultados alcançados indicam que os professores pesquisados reconhecem que o uso da intertextualidade em suas aulas pode auxiliá-los no bom desempenho de seus métodos de ensino. Suas vozes e suas

ações, no entanto, reforçam as dificuldades nos processos de transposição didática, no sentido de articular teoria e prática, e conseguir contribuir para as práticas de leitura literária e produção de texto dos discentes.

De modo geral, percebeu-se que os professores do Ensino Médio da escola analisada ainda não conseguem inserir a intertextualidade em suas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e da produção de textos. Como foi defendido aqui, um ensino voltado para essa abordagem didática melhora consideravelmente o desempenho dos alunos nas aulas de literatura. Consequentemente, o texto literário deixará de ser objeto de contemplação, de inacessível entendimento, material de linguagem inatingível pelos alunos, visto apenas como conteúdo a ser cobrado em provas, mas estará inserido numa prática dialógica no uso cotidiano e no domínio dos discentes, no que se refere à educação nacional.

O trabalho com a literatura, na escola, precisa, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e o escrito, ensinar também uma modelização textual ao aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar. Desta maneira, quando produzir o seu próprio texto, o aluno partirá também de uma experiência com outros já produzidos, o que enriquecerá seu potencial.

Em suma, o ensino de literatura precisa trabalhar o aluno numa perspectiva dialógica a partir de sua experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento. Mas, para isso, é necessário que os professores possam levar a cabo essa tarefa, já que eles foram tão afetados pelo progressivo fracasso escolar no Brasil.

RECOMENDAÇÕES

Este capítulo apresentará as recomendações necessárias àqueles a quem se destina este trabalho de pesquisa: a escola analisada, na pessoa do gestor, e aos professores de Literatura do Ensino Médio dessa escola.

À Escola analisada:

- Oferecer à equipe de professores o acesso às informações deste trabalho de pesquisa, mediante a aquisição de exemplar da publicação do mesmo;
- Facilitar a leitura de todo e qualquer material didático publicado sobre a intertextualidade aos professores, na busca de melhoria na qualidade de ensino.

Aos Professores de Literatura do Ensino Médio:

- Aprofundar suas pesquisas em busca de alternativas variadas e concretas que tornem suas atividades de sala de aula mais prazerosas na utilização do texto literário, o que será refletido no desempenho de seus alunos, frente a novas formas de uso e manejo da literatura na sociedade;
- Encontrar em suas práticas um melhor tratamento dispensado às atividades de leitura literária e produção de textos, através da abordagem da intertextualidade;
- Refletir sobre as relações entre leitura, literatura, Teoria Literária e escola, buscando-se seguir alternativas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, apresentadas nesta dissertação;
- Despertar nos alunos a capacidade de saber ler o texto literário com o prazer estético, e não apenas para encontrar informações exigidas em exercícios de livros didáticos, pois assim a apreensão dos recursos intertextuais da leitura literária fluirão sem tanta dificuldade e ojeriza. Isso certamente fará do aluno um coautor do texto literário em atividades de produção textual.

Assim, este trabalho de pesquisa terá valido a pena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 1988.
- ALPÍZAR, Iván Villalobos. **La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes**. Revista Filosofía. Universidad Costa Rica, XLI (103), pp.137-145. Enero-Junio 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova Reunião – 19 livros de Poesia**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, v. I e II, 1987.
- ANDRADE. Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record. 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Ed. Papirus, 2008.
- BAJTIN, Mijail. **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.
- _____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o Hábito de Leitura**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BANDEIRA, Manuel. **Poesia e vida de Gonçalves Dias**. São Paulo: Ed. das Américas, 1962.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. Em: _____; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999. p. 01-09.

_____. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: USP, 2003.

_____; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999.

BARTHES, Roland. **Texte**. La Haye: Mouton. Encyclopaedia Universalis, 1973.

_____. **Inéditos**. São Paulo: Martins, 2004.

_____. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUMAN, R. **A word of others' words**: cross-cultural perspectives on intertextuality. Illinois: Blackwell Publishing, 2004.

BEACH, R. W.; MARSHALL, J. P. **Teaching literature in the secondary school**. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BENJAMIN, W. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. (Obras Escolhidas). v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BILAC, Olavo. **Ouvir Estrelas**. Disponível em: <http://www.academia.org.br>> Acessado em: 26/06/2015.

BORDINI, Maria de Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BUARQUE, Chico. **Até o fim**. Disponível em: www.vagalume.com.br/chico-buarque/ate-o-fim-letras.html. Acesso em: 21/03/2014.

CAMPOS, Haroldo de. Uma Poética das Radicalidade. In: ANDRADE, Oswald de. **Obras Completas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

CARVALHO, Ronald de. **Pequena História da Literatura Brasileira**. 7ª ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1944.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **O Fenômeno da Intertextualidade em uma Perspectiva Cognitiva**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos/ Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

_____. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

CHARROLLES, M. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text** 3(1), 1983. p. 77-98.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, J. **Discurso sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHRISTOFE, L. **Intertextualidade e Plágio: questões de linguagem e autoria**. Tese de Doutorado. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1996.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLAVER, Ronald. **Escrever e Brincar**: oficinas de textos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O Trabalho da Citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. Em: PAULINO, Graça; _____. (Orgs.). **Leitura Literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CUEVAS ROMO, Ana; MÉNDEZ VALENCIA, Sergio; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Manual de introducción al ATLAS.ti. In: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010, p. 1-46.

DIAS, Antonio Gonçalves. **Poemas de Gonçalves Dias**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1999.

DUCHET, Claude. Pour une Sociocritique ou Variations sur un Incipit. **Révue litterature**. Paris, nº1, fev, 1971.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENCARNAÇÃO, Márcia Regina Teixeira da. A Eficácia da Leitura e da Percepção da Intertextualidade na Produção de Textos. In: **Revista Letra Magna**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 02 - n.03 - 2º Semestre de 2005. ISSN 1807-5193

EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERREIRA, Liliana soares. **Produção de Leitura na Escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação).

FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

_____. & SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O dialogismo**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Leitura e dialogismo. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

_____. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

_____. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 1 ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2010.

FISH, S. Literature in the reader: affective Stylistics. Em: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism**: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p. 70-100.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Unicamp, 1997.

GALINDO, Fabiana Delana Viegas. **A polifonia nas crônicas de Lima Barreto**. Dissertação de Mestrado. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal de Pernambuco: 2007.

GALVES, Charlotte et al. **O texto: Leitura e Escrita**. Campinas: Pontes, 1988.

GARCÍA, Catalina Martínez . **La novela virtual: Intertextualidad y Posmodernismo: La Cita Neobarroca**. Tesis de Maestría en Letras Españolas. Ciudad Universitaria San Nicolás de los Garza: Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de Nuevo León, 2003.

GARCIA, Edson Gabriel. **A Leitura na Escola de 1º Grau: por uma leitura da leitura**. São Paulo: Loyola, 1992.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: la littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Prática da leitura na escola. Em: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, pp. 88-102.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola**. 4. ed., São Paulo: Loyola, 1996.

GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de Caso: planejamento e métodos. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, jan./dez. 2008, p. 215-221.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1990. Coleção Magistério – 2º Grau. Série Formação Geral.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GREIMAS, A. J. **Sémantique Structurale**. Paris: Larousse, 1966.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. In: **Langages**, 19^e année, n°73, pp. 112-125, 1984.

GUIMARÃES, E. **A Articulação do Texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HARTMANN, P. Textlinguistik als neue Disziplin. **Replik 3-4**, ano 1, fasc. 2, 1968. p. 205-222.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HESTER, R. M. From reading to reading of literature. **The Modern Language Journal**. n. 56, pp. 284-291, 1972.

HORA, Ronaldo Miguel da. Uma dimensão da leitura literária em sala de aula. Em: MARTINS, Ivanda; ALMEIDA, Socorro (Orgs.). **Literatura: alinhavando ideias, tecendo frases, construindo textos**. Recife: Baraúna, 2008, p. 253-273.

HURTADO DE BARRERA, J. **Metodología de la investigación holística**. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicio y Proyecciones para América Latina, 2000.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. **A intertextualidade, a paródia e os discursos da história**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. Em: _____. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985, pp. 51-66.

Introducción: el concepto de intertextualidade. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream>> Acessado em: 10 de janeiro de 2014.

JARDON, Manuel Cid. **A intertextualidade na construção das decisões judiciais trabalhistas**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2002.

JENNY, Laurent. **A estratégia da forma**. Coimbra: Almedina, 1979

JOBIN, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 113-137.

JUVAN, Marko. **History and poetics of intertextuality**. Translated by Tymothy Pogacar. Indiana: Purdue University Press, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5ª ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

_____.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **D.E.L.T.A.** 7, v.2, São Paulo, EDUC, 1991, p. 529-541.

_____. A intertextualidade como critério de textualidade. Em: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.). **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985, pp. 39-46 (Série Cadernos PUC, n.22).

_____. **Referenciação: construção discursiva**. Ensaio apresentado por ocasião do Concurso para Professor Titular em Análise do Discurso no IEL/UNICAMP, dez. 1999.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

_____.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOTHE, Flavio R. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez, 1981.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRISTEVA, Julia. **Recherche pour une Sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969a.

_____. **Séméiotikè**. Paris: Seuil, 1969b.

_____. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974a.

_____. **La Révolution du Langage Poétique**. Paris: Seuil, 1974b.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Em: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 51-62

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 99-112.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papirus, 2001.

LEFFA, Wilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. Em: _____. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção Literatura e Ensino.

MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux méthodes d'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1976.

_____. **Análise de texto de comunicação**. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MANUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **A linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1983.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário. Em: MARINHO, M.; SILVA, C. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARTINS, Ivanda; ALMEIDA, Socorro (Orgs.). **Literatura**: alinhavando ideias, tecendo frases, construindo textos. Recife: Baraúna, 2008.

MATOS, M. V. **Ler e Escrever**: ensaios. Lisboa, IN – CM, 1987.

MENDES, Nancy Maria. Intertextualidade: noções básicas. Em: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da Literatura na Escola**: atualizações para professores de 1º e 2º graus. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

MINAYO, maria Cecília de Sousa. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NAVARRO, Desiderio. **Intertextualité**: treinta años después. Revista Criterios. La Habana: Casa de las Américas-UNEAC-Embajada de Francia, 1997, pp. 5-14. ISSN: 0864-0475. Disponível em: <<http://www.criterios.es/coleccion/colintertext.htm>>. Acessado em: 8 de janeiro de 2014.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998a, p. 07-24.

_____. Identidade linguística escolar. Em: SIGNORI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998b, p. 203-212.

PAULINO, Graça, WALTY, Ivete (Orgs.). **Teoria da Literatura na Escola**: atualizações para professores de 1º e 2º graus. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

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

_____; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura Literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

_____; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Crítica e intertextualidade. In: _____. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978, cap. 3, p. 58-76.

_____. A literatura na era da globalização. In: _____. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 5. p. 203-215.

PFEIFFER, C. **Que Autor é Este?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

PIÉGAY-GROS, Nathalie. **Introduction à l'intertextualité**. Paris, Dunod, 1996.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1974.

PRADO, Adélia. **Com licença poética**. Disponível em: <http://www.releituras.com/biografias.asp>. Acesso em: 21/03/2014)

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013

RÖSING, Tânia M. K. Promoção da leitura e movimentações culturais: as jornadas literárias de Passo Fundo. Em: ZILBERMAN, Regina; _____. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 205-225.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, Paráfrase & Cia**. 8ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Ática, 2008.

SANTIAGO, Salviano. **Nas Malhas da Letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHÜLER, Donaldo. Intertextualidade. Em: _____. **Teoria do Romance**. São Paulo: Ática, 1989. p. 20-25.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria de texto**. Tradução: Ernest F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Turbilhão e semente**: ensaios sobre Dostoievski e Bakhtin. São Paulo: Duas cidades, 1983.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1996.

SHIPLEY, Josephe T. **Dictionary of World Literature**. New Jersey, Littlefield, Adans & Co., 1972.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

_____. **O Cronotopo na Obra Espaço Terrestre**: o diálogo tempo-espaço como princípio organizador da narrativa. Dissertação de Mestrado em Letras. UFPE: Recife, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

_____. Leitura, cidadania e interdisciplinaridade. Em: _____. **De olhos bem abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991. p. 20-33.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino de literatura. Em: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61.

SMOLKA, Luiza Bustamante et al. **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem**. Porto Alegre: Mercado Livre, 1989.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura infantil e Juvenil. Em: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SORRENTI, Neusa. **A Poesia vai à Escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Eneida Maria de. **Tradução e Intertextualidade.** Belo Horizonte: Editora da UFMG/ Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1993.

STAM, Robert. **Bakhtin:** Da Teoria Literária à Cultura de Massa. São Paulo: Ática, 2000. (Série Temas Literatura e Sociedade, v.20).

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

_____. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. Em: SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 121-131.

_____. A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. Em: SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 205-220.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

TIGRE, Bastos. **Ouvir Estrelas.** Disponível em: <http://yandrarenata.blogspot.com.br/2009/12/ouvir-estrelas-intertextos.html>. Acessado em: 26 de junho de 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine:** le principe dialogique. Paris: Seuil, 1981.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, Michael. Usage-based linguistics. In: GEERAERTS, Dirk. **Cognitive linguistics: basic readings.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 439-458.

TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism:** from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK, T. A. **Textwettenschap. Een interdisciplinaire inlading.** Utrecht: Antuerpen, 1978.

_____. **La ciencia del texto.** Trad. Esp. Madrid: Paidós, 1983.

_____. **Models ibn memory.** Universidade de Amsterdam, 1989.

_____. **Studies in the pragmatics of discourse.** Berlin: Mouton, 1981.

_____; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Press, 1983.

VERÓN, Eliseo. **A produção do sentido.** Tradução: Alceu dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1980.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas:** assim cantavam os sabiás. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

_____. **Alguma Poesia Sabiás e Canções:** pelos caminhos da intertextualidade. Recife: Nova Presença, 2002.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, Norma e Legibilidade. Tradução: Paulo Otoni. Em: GALVES, Charlotte et al. **O texto: Leitura e Escrita.** Campinas: Pontes, 1988. p. 31-37.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do professor. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia:** ponto e contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

_____. **A leitura e o ensino de literatura.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A escola e a leitura da literatura. Em: _____; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. pp. 17-39.

_____; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.



ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS E ATIVIDADES UTILIZADOS PELO PROFESSOR A

Sua leitura

Responda a todas as questões no caderno.

Você lerá um trecho de *O quinze*. A passagem narra a chegada de Chico Bento, sua esposa Cordulina e os filhos do casal ao “campo de concentração” em Fortaleza, que acolhia retirantes. Nele trabalhava a personagem Conceição, moradora da cidade e madrinha de Manuel (Duquilha), o filho caçula de Chico Bento e Cordulina.

O quinze

Foi Conceição quem os descobriu, sentados pensativamente debaixo do Cajueiro: Chico Bento com os braços cruzados, e o olhar vago, Cordulina de cócoras segurando um filho, e um outro menino mastigando uma folha, deixando escorrer-lhe pelo canto da boca um fio de saliva esverdeada. [...]

Final ali estavam. Foi realmente com dificuldade que os identificou, apesar de seus olhos já se terem habituado a reconhecer as criaturas através da máscara costumeira com que as disfarçava a miséria.

E marchou para eles, com o coração estalando de pena, lembrando-se da última vez em que os vira, num passeio às Aroeiras feito em companhia do pessoal de Dona Idalina: Chico Bento, chegando do campo, todo encourado, e Cordulina muito gorda, muito pesada, servindo café às visitas em tigelinhas de louça.

Por sinal, nesse dia, Cordulina pedira a Conceição e a Vicente que aceitassem ser padrinhos da criança que estava por nascer.

Conceição, porém, nunca vira o afilhado. Já estava na cidade, ao tempo do batizado.

E lembrara-se de ter achado graça ao ver, na procuração que enviara, seu nome junto ao de Vicente, num papel sério, eclesiástico, em que eles se tratavam mutuamente por nós, bem expresso na fórmula final: “reservando para nós o parentesco espiritual”... Conceição gostara daquele nós de bom agouro, que simbolizava suas mãos juntas, unidas, colocadas protetoramente, pela autoridade da Igreja, sobre a cabeça do neófito...

Enfim, ali estavam.

E a criança que outro tempo trazia Cordulina tão gorda, era de certo aquela que lhe pendia do colo, e que agora a trazia tão magra, tão magra que nem uma visagem, que nem a morte, que só talvez um esqueleto fosse tão magro...

[...]

A moça dirigiu-se a Cordulina.

— E você, comadre, como vai? Tão fraquinha, hein?

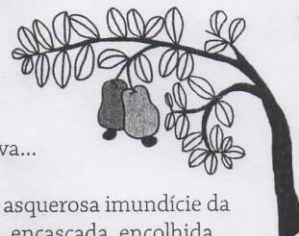
A mulher respondeu tristemente:

— Ai, minha comadre, eu sei lá como vou!... Parece que ainda estou viva...

— É este, o meu afilhado?

Mas Conceição, que tivera a intenção de o tomar ao colo, recuou ante a asquerosa imundície da criança, contentando-se em lhe pegar a mão — uma pequenina garra seca, encascada, encolhida...

QUEIROZ, Rachel de. *O quinze*. São Paulo: Siciliano, 1993. p. 88-89.



Veridiana Scarpelli/D&B

Vocabulário de apoio

agouro:

presságio;
previsão do futuro

comadre: termo

pelo qual a madrinha de um indivíduo batizado e a mãe dele se referem uma à outra

eclesiástico:

relativo à Igreja

encascado:

endurecido

encourado:

vestido com roupa de couro

neófito: pessoa

que vai ser batizada

procuração:

documento legal que confere a uma pessoa o poder de agir em nome de outra

visagem:

aparição, fantasma

Sobre o texto

1. Como as personagens retirantes são caracterizadas nesse trecho?
2. Embora as personagens Cordulina e Conceição tenham a mesma origem sertaneja e sejam comadres, há um contraste entre elas. Qual é esse contraste? Explique a causa dele, considerando o lugar em que cada uma vive.
3. O narrador acompanha o olhar de Conceição durante a cena. Indique uma passagem em que ele parece adentrar o pensamento dessa personagem e revelar um desejo velado de Conceição. Explique que desejo seria esse.

Ação e cidadania

A seca é um problema antigo no Brasil. A escassez de água no Nordeste acarreta a diminuição da produção agropecuária, gerando uma grave crise social cujas consequências são, muitas vezes, a fome, a miséria, a desnutrição e o êxodo rural, privando as pessoas de sua condição de cidadãos.

O progresso tecnológico trouxe melhorias na produção agrícola ao introduzir técnicas de irrigação em algumas áreas do sertão. Isso demonstra que, com a adoção de uma política mais ampla, que respeite a realidade do sertanejo, dando-lhe condições de trabalho e de permanência na região, é possível minimizar os efeitos da seca e reverter a precária situação em que vive grande parte da população rural nordestina.

Sua leitura

Responda a todas as questões no caderno.

Você vai ler agora um trecho extraído do final do romance *Gabriela, cravo e canela*, obra que marca a transição entre dois momentos da produção de Jorge Amado: da fase socialmente engajada dos primeiros livros para os romances de costumes de sua literatura da maturidade.

Do navio sueco com sereia de amor

[...]

No dia seguinte, depois do almoço, os marinheiros tiveram novamente folga, espalharam-se pelas ruas. "Como gostavam da cachaça ilheense!", comprovavam com orgulho os grapiúnas. Vendiam cigarros estrangeiros, peças de fazenda, frascos de perfume, bugigangas douradas. Gastavam o dinheiro em cachaça, enfiavam-se nas casas de mulheres-dama, caíam bêbados na rua.

Foi depois da sesta. Antes da hora do aperitivo da tarde, naquele tempo vazio entre as três e as quatro e meia. Quando Nacib aproveitava para fazer as contas da caixa, separar o dinheiro, calcular os lucros. Foi quando Gabriela, terminado o serviço, partia para casa. O marinheiro sueco, loiro de quase dois metros, entrou no bar, soltou um bafo pesado de álcool na cara de Nacib e apontou com o dedo as garrafas de "Cana de Ilhéus". Um olhar suplicante, umas palavras em língua impossível. Já cumprira Nacib, na véspera, seu dever de cidadão, servira cachaça de graça aos marinheiros. Passou o dedo indicador no polegar, a perguntar pelo dinheiro. Vasculhou os bolsos o loiro sueco, nem sinal de dinheiro. Mas descobriu um broche engraçado, uma sereia dourada. No balcão colocou a nórdica mãe d'água, Iemanjá de Estocolmo. Os olhos do árabe fitavam Gabriela dobrar a esquina por detrás da Igreja. Mirou a sereia, seu rabo de peixe. Assim era a anca de Gabriela. Mulher tão de fogo no mundo não havia, com aquele calor, aquela ternura, aqueles suspiros, aquele langor. Quanto mais dormia com ela, mais tinha vontade. Parecia feita de canto e dança, de sol e luar, era de cravo e canela. Nunca mais lhe dera um presente, uma tolice de feira. Tomou da garrafa da cachaça, encheu um copo grosso de vidro, o marinheiro suspendeu o braço, saudou em sueco, emborcou dois tragos, cuspiu. Nacib guardou no bolso a sereia dourada, sorrindo. Gabriela ria contente, diria a gema: "precisava não, moço bonito..."

E aqui termina a história de Nacib e Gabriela quando renasce a chama do amor de uma brasa dormida nas cinzas do peito.

AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977. p. 357.



Vocabulário de apoio

anca: quadril

emborcar: beber

fazenda: tecido

grapiúna: habitante do litoral

Iemanjá: no candomblé, entidade das águas

langor: sensualidade

mãe d'água: na mitologia indígena, divindade das águas; um dos nomes de Iemanjá

mulher-dama: prostituta

nórdico: relativo aos países do Norte da Europa (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia)

sesta: repouso após o almoço

Sobre o texto

1. A crônica de costumes é uma das maneiras pelas quais se manifesta o regionalismo na obra de Jorge Amado. Quais elementos presentes no texto podem ser identificados como hábitos e costumes locais?
2. Na obra, Nacib mantém um relacionamento amoroso com Gabriela, a protagonista. Qual é a origem e a ocupação de Nacib? Cite passagens do texto que justifiquem sua resposta.
3. Jorge Amado foi um grande defensor da importância da Bahia para a cultura do nosso país, por considerá-la o local em que se iniciou a miscigenação de raças, determinante para a composição do povo brasileiro. De que maneira a obra *Gabriela, cravo e canela* representa esse aspecto?
4. Como a expressão "Iemanjá de Estocolmo", usada pelo narrador para se referir ao broche de sereia do marinheiro sueco, simboliza a miscigenação comentada na questão anterior?
5. Releia este trecho:

Parecia feita de canto e dança, de sol e luar, era de cravo e canela.

Essa frase contém a expressão "cravo e canela", que dá título ao livro. Que características de Gabriela o narrador destaca na frase?

Hipertexto

Neste trecho, o narrador emprega orações coordenadas assindéticas (orações independentes sintaticamente, justapostas sem emprego de conjunção) para expressar a variedade e a rápida sucessão das ações dos marinheiros. As orações coordenadas sindéticas e assindéticas são assunto do capítulo 26, na parte de Linguagem (p. 256-263).

Texto 3

O mundo coberto de penas

O mulungu do bebedouro cobria-se de arribações. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo. Vinham em bandos, arranchavam-se nas árvores da beira do rio, descansavam, bebiam e, como em redor não havia comida, seguiam viagem para o sul. O casal agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado.

[...]

Como era que sinha Vitória tinha dito? A frase dela tornou ao espírito de Fabiano e logo a significação apareceu. As arribações bebiam a água. Bem. O gado curti a sede e morria. Muito bem. As arribações matavam o gado. Estava certo. Matutando, a gente via que era assim, mas sinha Vitória largava tiradas embaraçosas. Agora Fabiano percebia o que ela queria dizer. Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinha Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arribações matavam o gado! E matavam. Àquela hora o mulungu do bebedouro, sem folhas e sem flores, uma barrancharia pelada, enfeitava-se de penas.

[...]

Alargou o passo, desceu a ladeira, pisou a terra de aluvião, aproximou-se do bebedouro. Havia um bater doido de asas por cima da poça de água preta, a garrancheria do mulungu estava completamente invisível. Pestes. Quando elas desciam do sertão, acabava-se tudo. O gado ia finir-se, até os espinhos secariam.

Suspirou. Que havia de fazer? Fugir de novo, aboletar-se noutro lugar, recomeçar a vida. Levantou a espingarda, puxou o gatilho sem pontaria. Cinco ou seis aves caíram no chão, o resto se espantou, os galhos queimados surgiram nus. Mas pouco a pouco se foram cobrindo, aquilo não tinha fim.

[...]

Chegou-se a casa, com medo. Ia escurecendo, e àquela hora ele sentia sempre uns vagos terrores. Ultimamente vivia esmorecido, mofino, porque as desgraças eram muitas. Precisava consultar sinha Vitória, combinar a viagem, livrar-se das arribações, explicar-se, convencer-se de que não praticara injustiça matando a cachorra. Necessário abandonar aqueles lugares amaldiçoados. Sinha Vitória pensaria como ele.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 80. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 108-115.

Sobre o texto

1. Releia o segundo parágrafo do texto 3. Nele, Fabiano recorda uma frase de sinha Vitória e reconstitui as relações de causa e efeito que justificam tal frase.
 - a) Com base nessa reconstituição, qual deve ter sido a frase dita por sinha Vitória? Explique sua resposta.
 - b) Inicialmente, Fabiano teve dificuldade para compreender a frase de sinha Vitória. O que essa dificuldade de compreensão revela a respeito dele? Justifique.
2. O discurso indireto livre, largamente utilizado pelo narrador, distancia a obra de Graciliano do simples registro social e geográfico. Explique a importância desse recurso no texto 3.
3. Explique o duplo sentido que se pode observar no título do capítulo.

O que você pensa disto?

Os romances de Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos sobre a seca foram escritos há mais de 70 anos. No entanto, o drama da região nordestina, a pobreza e a fome de sua população ainda ocupam frequentemente os noticiários.

Levando em conta os debates literários e extraliterários que já foram feitos sobre o assunto ao longo das últimas décadas, o que você acha que o governo e a sociedade civil poderiam fazer em relação a essa grave situação de uma parte significativa do Brasil? Considere o que foi discutido no boxe *Ação e cidadania* da p. 99.



Seca em Canindé, interior do Ceará. Fotografia de 2007.

Vocabulário de apoio

aboletar-se:

instalar-se,

alojar-se

arranchar:

reunir-se em

grupos

arribação: aves

que se deslocam

de uma região

para outra em

determinadas

épocas

barrancharia:

palavra

aparentemente

criada pelo autor,

tem sentido

próximo ao

de barranco,

ribanceira

bebedouro: parte

rasa de rio, lagoa,

açude onde os

animais bebem

água

esmorecido: sem

ânimo

excomungado:

amaldiçoado

finar: morrer

garrancheria:

galhada

matutar: pensar,

refletir

mofino: infeliz,

sem alegria

mulungu:

espécie de árvore

nativa do Brasil

terra de aluvião:

terra composta

de cascalho, areia

e lama que foi

transportada por

água corrente



Texto 2

Legado

Que lembrança darei ao país que me deu
tudo que lembro e sei, tudo quanto senti?
Na noite do sem-fim, breve o tempo esqueceu
minha incerta medalha, e a meu nome se ri.

E mereço esperar mais do que os outros, eu?
Tu não me enganas, mundo, e não te engano a ti.
Esses monstros atuais, não os cativa Orfeu,
a vagar, taciturno, entre o talvez e o se.

Não deixarei de mim nenhum canto radioso,
uma voz matinal palpitando na bruma
e que arranque de alguém seu mais secreto espinho.

De tudo quanto foi meu passo caprichoso
na vida, restará, pois o resto se esfuma,
uma pedra que havia em meio do caminho.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. In: *Poesia e prosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 201-202.

Texto 3

Jardim

Negro jardim onde violas soam
e o mal da vida em ecos se dispersa:
à toa uma canção envolve os ramos,
como a estátua indecisa se reflete
no lago há longos anos habitado
por peixes, não, matéria putrescível,
mas por pálidas contas de colares
que alguém vai desatando, olhos vazados
e mãos oferecidas e mecânicas
de um vegetal segredo enfeitiçadas,
enquanto outras visões se delineiam
e logo se enovelam: mascarada,
que sei de sua essência (ou não a tem),
jardim apenas, pétalas, presságio.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Novos poemas*. In: *Poesia e prosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 193.

Vocabulário de apoio

à toa: ao acaso
bruma: neblina;
algo vago, incerto
cativar:
conquistar,
seduzir
delinear:
esboçar, ganhar
forma
enovelar:
emaranhar,
tornar confuso
esfumar:
virar fumaça,
desfazer-se
palpitar: renascer,
renovar-se
presságio:
pressentimento,
intuição
putrescível: que
pode apodrecer
radioso: radiante
sem-fim:
vastidão, espaço
indefinido
taciturno:
calado;
melancólico

Sobre os textos

1. "Legado" reflete sobre o papel da poesia e do poeta no mundo.
 - a) Esse poema apresenta intertextualidade com outra composição de Drummond. A qual poema ele faz referência? Justifique.
 - b) Essa intertextualidade contribui para construir uma visão sobre o estar no mundo marcada pela negatividade. Explique tal afirmação.
 - c) Segundo a mitologia grega, Orfeu é o poeta mais talentoso que já existiu, sendo capaz de encantar e acalmar a todos com sua lira. Como sua menção, na segunda estrofe, contribui para a conclusão exposta nesse metapoema (poema que reflete sobre o fazer poético)?
2. Ainda no texto 2, na reflexão sobre a poesia, o eu lírico inclui uma avaliação de si mesmo.
 - a) Segundo o poema, qual é o efeito do tempo sobre o eu lírico?
 - b) Na terceira estrofe, é possível deduzir, por oposição, qual concepção de poesia o eu lírico gostaria de ter deixado como seu legado. Explique essa ideia.
3. O poema "Jardim" representa o mundo de maneira enigmática e estranha. Embora o título remeta a um jardim, estão presentes algumas referências ao universo humano. Identifique-as e explique como elas ajudam a construir essa impressão de estranheza.
4. Que relação pode ser estabelecida entre a reflexão sobre a poesia exposta, principalmente, na segunda estrofe de "Legado" e a representação do mundo em "Jardim"?
5. Em relação aos aspectos formal e semântico, que semelhanças podem ser percebidas entre os dois poemas?

Hipertexto

Neste verso o eu lírico explicita o seu interlocutor, o mundo, utilizando um **vocativo**. Saiba mais sobre o vocativo na parte de Linguagem (capítulo 25, p. 244).

O que você pensa disto?

Embora a poética drummondiana rejeite a violência, alguns poemas, como "Carta a Stalingrado", sugerem que a destruição promovida pela guerra pode contribuir para a construção de um mundo totalmente novo e mais justo. Os mortos podem, sob certo ponto de vista, ser considerados como aqueles que se sacrificaram em nome de uma radical transformação no rumo da história.

- Você partilha dessa opinião? Acha que a guerra ou alguma ação similar pode ter efeitos benéficos? Consegue citar um exemplo disso?

Cena do filme *Círculo de fogo* (Alemanha, Reino Unido, Irlanda e EUA, 2001. Direção de Jean-Jacques Annaud), baseado em fatos da Batalha de Stalingrado.



Tri Star Pictures/Baliv, Alex/Album/Latinstock



Sua leitura

Responda a todas as questões no caderno.

Leia agora dois poemas de Vinicius de Moraes: "A rosa de Hiroshima", publicado no livro *Antologia poética* (1954), e "Soneto da fidelidade", que faz parte de *Poemas, sonetos e baladas* (1946).

Texto 1

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
sem rosa sem nada.

MORAES, Vinicius de. *Poesia completa e prosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 196-197.

Texto 2

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.

MORAES, Vinicius de. *Poesia completa e prosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 93-94.

Hipertexto

Para definir a morte e a solidão, o eu lírico emprega apostos explicativos comparativos. Esse conceito é abordado na parte de Linguagem (capítulo 25, página 244).

Vocabulário de apoio

cálido: que irradia calor, ardor

cirrose: doença crônica do fígado

hereditário: transmitido aos descendentes

telepático: quem se comunica por telepatia (comunicação direta entre mentes)

zelo: grande cuidado, afeição intensa

Sobre os textos

- O texto 1 remete ao ataque nuclear dos Estados Unidos sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945, no final da Segunda Guerra Mundial.
 - Que metáfora é criada no poema para representar a famosa imagem do "cogumelo de fumaça", surgido da explosão da bomba atômica?
 - Com essa metáfora, o eu lírico chama a atenção para qual aspecto da guerra? Explique.
- O último verso do "Soneto de fidelidade" apresenta um paradoxo sobre o amor.
 - Que paradoxo é esse?
 - Como é possível interpretar essa aparente contradição?

O que você pensa disto?

Vinicius de Moraes teve uma longa carreira como poeta e como compositor. A parte mais conhecida e consumida de sua obra, no entanto, são suas composições musicais. Curiosamente, o público costuma admirá-las por perceber que as letras escritas por Vinicius têm a qualidade de um poema. Desse modo, parece que se confere à poesia, de certa forma, um valor superior ao da letra de canção.

- Como explicar que, ainda assim, o cancionista de Vinicius de Moraes seja muito mais consumido do que a obra poética do escritor? A que se deve a pouca leitura de poemas no mundo contemporâneo, enquanto há um consumo cada vez maior de canções, mesmo com tantas semelhanças entre as duas linguagens?



Vinicius e seu grande amigo Tom Jobim: parceria entre poesia e música popular. Fotografia de 1977.

Chico Nelson/Editora Abril



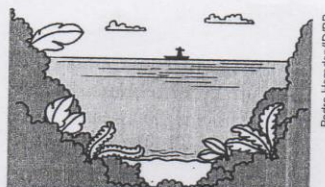
Sua leitura

Responda a todas as questões no caderno.

O trecho que você vai ler é a abertura do conto "A terceira margem do rio". Quem narra a história é um homem que, ainda menino, viu seu pai partir para viver em uma pequena canoa no meio do rio. O narrador-personagem passa a vida em função dessa presença/ausência, até que finalmente decide ir ao encontro do pai.

A terceira margem do rio

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.



Pedro Hamdan/D/BR

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: – "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: – "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo – a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. [...]

GUIMARÃES ROSA, João. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 79-80.

Vocabulário de apoio

arqueado: com forma de arco, curvado

bramar: falar colericamente, enfurecer-se

encalçar: apertar, comprimir

estúrdio: estranho, esquisito

grota: cavidade próxima à margem de um rio

matula: comida, provisões para viagem

popa: parte posterior de uma embarcação

rijo: rígido, duro

vinhático: espécie de árvore de excelente madeira de cor amarela

Sobre o texto

1. Em relação à partida do pai do narrador-personagem, este e sua mãe expressam reações diferentes. Caracterize a atitude de cada um a partir de suas falas.
2. Como se configuram o tempo e o espaço do conto, de acordo com o fragmento lido?
3. Sabendo-se que o conto estabelece uma identificação entre a presença/ausência do pai e a imagem do rio, formule algumas hipóteses para interpretar o título do conto.

Fone de ouvido

A terceira margem musicada



Inspirados no conto de Guimarães Rosa, os compositores Caetano Veloso e Milton Nascimento recriaram os temas do rio, das margens, do pai e da palavra em uma canção com o nome do conto cujo fragmento você acaba de ler. A canção foi lançada no álbum *Circuladô* (1991), de Caetano Veloso.



Circuladô, Caetano Veloso, 1991, Polygram

Capa de *Circuladô*.

Carta do Leitor

A carta do leitor, como o próprio nome expõe, é escrita pelo leitor de uma revista ou jornal. Em geral, as cartas do leitor têm várias finalidades: elogiar a publicação, a matéria ou até mesmo o jornalista pela qualidade ou pela abordagem do assunto expressando aprovação aos fatos e ideias mencionadas.

Ao escrever a carta do leitor, o leitor deve defender suas ideias por meio de argumentos, portanto, o argumento é o sustento dessas cartas que objetivam convencer sobre sua opinião.

As revistas e os jornais, ao disponibilizarem espaço para essa publicação, esperam que outros leitores sejam incentivados a escrever para a revista ou jornal,

A carta do leitor é um texto de intencionalidade persuasiva; na maioria das vezes, com formato semelhante ao da carta pessoal. Apresenta vocativo, corpo do texto, expressão cordial de despedida, assinatura, cidade de origem e data. De modo geral, os vocativos mais usados são: Senhor Diretor, Ilustríssimo Senhor Redator, Senhores Redatores; mas há casos em que o leitor escreve diretamente para um parente, amigo, conhecido ou ao público, ex.: Querido esposo, Ao compadre Zé, amigo Antônio, etc.

Esquema Básico para Dissertação

Primeiro parágrafo: frase inicial + objetivo + citação dos argumentos 1, 2, 3.

A redação se divide da seguinte forma:

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Vamos supor que você já tenha lido com bastante atenção os textos base da prova e concluiu que o tema é: A explosão do crack nas cidades brasileiras.

Objetivo: mostrar a rela e trágica situação e apresentar soluções.

Argumento 1: A infância e a adolescência destruída pelo consumo do crack.

Argumento 2: A demora do governo em agir.

Argumento 3: Governo Federal, Estados, prefeituras e a mídia devem unir esforços.

Seguindo o esquema construído acima:

O consumo do crack é uma febre em todas as cidades brasileiras (frase inicial contendo o tema).

E é preciso tomar medidas rápidas e eficazes contra essa epidemia (objetivo).

A infância e a adolescência sendo destruídas pelo consumo do crack (1º argumento).

A demora do governo em agir (2º argumento).

Governo Federal, Estados, prefeituras e a mídia devem unir esforços (3º argumento).



APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA

Venho solicitar, através desta, a colaboração para realização da pesquisa de mestrado intitulada **“Características da Abordagem do Fenômeno da Intertextualidade nas Práticas Pedagógicas de Educadores de Literatura do Ensino Médio do Turno da Noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015”**, a partir da permissão de coleta de dados entre os professores e alunos desta instituição. Este projeto tem como objetivo descrever as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015.

A coleta será realizada através de uma pesquisa de campo, com uma entrevista semiestruturada com os professores e alunos, matriz de observação de aulas e análise qualitativa dos resultados obtidos.

Os referidos procedimentos só serão colocados em prática mediante a vontade e a autorização por escrito dos professores e alunos. Estes, quando de menores, precisarão de que um responsável permita sua participação na pesquisa. As entrevistas poderão ocorrer no horário normal das aulas ou em situações de aula-atividade. Os registros ficarão à disposição do pesquisador e será sempre respeitado o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo, nem recompensa financeira aos colaboradores. Assumimos o compromisso de preservar o nome da instituição em possíveis publicações ou apresentações de trabalhos. Comprometemo-nos também de encaminhar os resultados da pesquisa à instituição.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço antecipadamente,

Ronaldo Miguel da Hora

Eu, _____ pela _____ instituição _____ de _____ _____, na função de _____ _____ autorizo a realização da pesquisa acima apresentada nesta instituição de ensino. Cabo de Santo Agostinho, ____ de _____ de 2015. _____ Responsável pela instituição	responsável educação de _____ _____ _____ Ronaldo Miguel da Hora Mestrando Responsável pela Pesquisa (Cel. 98851-7775/ 99732-1502 – ronaldodahora@gmail.com)
--	--

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: “Características da Abordagem do Fenômeno da Intertextualidade nas Práticas Pedagógicas de Educadores de Literatura do Ensino Médio do Turno da Noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015”

Responsável: Ronaldo Miguel da Hora **Contato:** ronaldodahora@gmail.com; Cel.: (81) 98851-7775/ (81) 99732-1502

Instituição: Universidad del Sol – Facultad de Postgrado – Maestría en Ciencias de la Educación – Asunción – Paraguay.

Apresentação

O objetivo desta pesquisa é descrever as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015, tendo em vista uma verificação da utilização da abordagem da intertextualidade como alternativa pedagógica em sala de aula. Para tanto, utilizaremos pesquisa de campo, com uma entrevista semiestruturada com os professores e os alunos, uma matriz de observação de aulas e análise qualitativa dos resultados obtidos.

O pesquisador se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Consentimentos

Eu, _____, estou ciente sobre as informações da pesquisa e concordo em participar respondendo o questionário.

Assinatura: _____

Testemunhas:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Cabo de Santo Agostinho, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: “Características da Abordagem do Fenômeno da Intertextualidade nas Práticas Pedagógicas de Educadores de Literatura do Ensino Médio do Turno da Noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015”

Responsável: Ronaldo Miguel da Hora **Contato:** ronaldodahora@gmail.com;
A Cel.: (81) 98851-7775/ (81) 99732-1502

Instituição: Universidad del Sol – Facultad de Postgrado – Maestría en Ciencias de la Educación – Asunción – Paraguay.

O objetivo desta pesquisa é descrever as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015, tendo em vista uma verificação da utilização da abordagem da intertextualidade como alternativa pedagógica em sala de aula. Para tanto, utilizaremos pesquisa de campo, com uma entrevista semiestruturada com os professores e os alunos, uma matriz de observação de aulas e análise qualitativa dos resultados obtidos.

Compromissos

O pesquisador se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Consentimentos

Eu, _____, estou ciente sobre as informações da pesquisa e concordo em participar respondendo o questionário.

Assinatura: _____

Responsável:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Testemunha:

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Cabo de Santo Agostinho, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Feminino () Masculino ()
2. Idade: _____ anos
3. Sobre sua formação universitária:
 - a) Em que faculdade você cursou Letras?
 - b) O curso foi concluído? Se sim, quando?
 - c) Possui algum curso de pós-graduação, como especialização, mestrado, doutorado, ou outra graduação? Se sim, especificar.
4. Há quantos anos está no magistério?
5. Há quantos anos está na escola analisada?
6. Que turma(s)/série(s) leciona?
7. Você costuma ler literatura com frequência?
 - a) Sim
 - b) Não
8. Qual foi a última obra literária que você leu?

Temas em conformidade com os objetivos desta pesquisa, ou seja:

- A intertextualidade como uma manifestação do princípio dialógico da linguagem;
- Os níveis de intertextualidade na produção textual;
- Formas de aplicação da intertextualidade nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

QUESTIONAMENTO

1. Como você percebe a relação entre leitura e literatura em sala de aula?

2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?
3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula?
5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula?
6. Nos textos que utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você emprega no ensino de literatura?
8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula?
9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

2. Como você percebe o caráter dialógico da linguagem?
3. Como você percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
4. Como você especifica os níveis da intertextualidade abordados na produção textual em sala de aula?
5. Como você define os níveis de intertextualidade nos textos usados em sala de aula?
6. Nos textos utilizados em sala de aula, você percebe alguma relação com os níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade você percebe no ensino de literatura?
8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula? Se sim, como?
9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

APÊNDICE F – MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

DATA DA AULA:	LOCAL/TURMA/SÉRIE:
AULA Nº:	QUANTIDADE DE ALUNOS:
PROFESSOR: A () B ()	
Recursos Didáticos:	
Duração da aula:	
EXPOSIÇÃO DA AULA	

CRITÉRIOS DE ANÁLISE

1. Que relação o professor apresenta em sua prática pedagógica entre leitura e literatura?
2. Como o professor aborda o caráter dialógico da linguagem?
3. Como o professor percebe a dimensão dialógica da linguagem humana implicada na manifestação discursiva do fenômeno da intertextualidade?
4. O professor especifica os níveis da intertextualidade na produção textual em sala de aula? Se sim, quais os níveis?
5. Como o professor apresenta os níveis da intertextualidade em sala de aula?
6. O professor apresenta alguma menção aos níveis de intertextualidade temática, estilística, explícita ou implícita? Se sim, como?
7. Que implicações pedagógicas do uso da intertextualidade são empregadas pelo professor no ensino de literatura?
8. A abordagem do fenômeno da intertextualidade melhora as práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula?

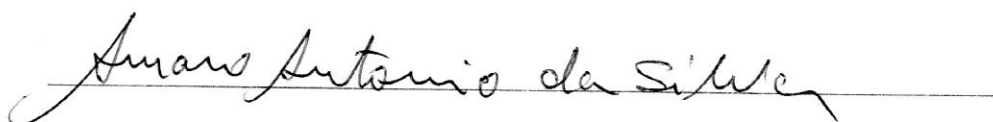
9. Que tipo de atividades intertextuais são usadas pelo professor para promover a leitura literária e a produção de textos em sala de aula?

APÊNDICE G – CARTA AVAL DA CORREÇÃO GRAMATICAL

CARTA AVAL

Eu, Amaro Antonio da Silva, RG 2.600.520 SSP/PE, CPF 416297794-15, graduado em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco, declaro, para os devidos fins, que a Dissertação de Maestría En Ciencias De La Educación, de autoria de RONALDO MIGUEL DA HORA, intitulada CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM DO FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO DO TURNO DA NOITE, NA ESCOLA ESTADUAL FERNANDO SOARES LYRA, EM PERNAMBUCO – BRASIL, 2015, foi por mim revisada do ponto de vista gramatical.

Cabo de Santo Agostinho, 26 de novembro de 2015.



Professor Amaro Antonio da Silva