

## A LEITURA NA ESCOLA: O INTERTEXTO COMO FATOR DE INTERPRETABILIDADE

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Márcia Leite P. dos Santos<sup>1</sup> (FAETEC – Niterói- Brasil)  
[marciaf@infolink.com.br](mailto:marciaf@infolink.com.br)

**RESUMO:** Com o objetivo de desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos do Ensino Fundamental, o trabalho com textos se torna o centro de discussões pedagógicas e de buscas metodológicas. Aqui, pretende-se, focalizar a *intertextualidade* como fator precípua de interpretabilidade de textos no desenvolvimento da competência de linguagem (Charaudeau, 2001; 2008). Para isso, serão analisados textos de diferentes orientações genéricas (poemas, peças publicitárias, notícias) a fim de delimitar o percurso desse fator de coerência – a intertextualidade (Koch, 2002, 2008, 2009), (Maia, 2007) – na construção do sentido textual.

Palavras chave: texto – leitura - intertextualidade

### 1 Considerações Iniciais

Entre os problemas que afetam a Educação em nosso país, a dificuldade ou falta de hábito da leitura é um dos maiores e mais preocupantes. Considerada como processo hábil e de suma importância na formação do cidadão, a leitura constitui elemento básico à informação, um recurso de expressão e, portanto, incentivá-la é dever de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Embora exista uma crença de que a ausência do hábito de leitura e mesmo o exercício da escrita é comum apenas nas camadas menos privilegiadas da população, que têm dificuldade de acesso à escolarização adequada, a verdade é que os jovens que frequentam, a cada ano, o Ensino Médio e Fundamental de escolas públicas ou privadas também não têm o hábito de ler, que, geralmente, é adquirido na fase da infância e adolescência.

Os alunos têm hoje, dentro da escola, a sua disposição recursos jamais sonhados por gerações anteriores e, ainda assim, a distância que os separa dos livros é maior a cada

---

<sup>1</sup> Professora da FAETEC, Niterói, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É professora titular da Universidade Salgado de Oliveira, com experiência na área de Letras, ênfase em Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Também atua como Gestora do Curso de Pós-graduação em Leitura e Produção de textos, curso do qual também foi a idealizadora, ministrado na Universidade Salgado de Oliveira. É professora de Língua Portuguesa na Fundação de Apoio a Escola Técnica, cargo para o qual foi aprovada em Concurso Público e classificada em 1º lugar, e do Colégio Estadual Santos Dias. Endereço Lattes

dia. Há quem afirme que tal desinteresse é provocado pelo modo como a leitura é trabalhada em sala de aula, um modo coercivo que acaba por inibir o interesse daqueles que, por pouca prática, interesse ou dificuldade, se distanciam da “tirana” prática da leitura e produção textual, que os obrigaria, por exemplo, à leitura de clássicos, que não lhes despertam muito interesse, ou determinaria o que é “bom” para ler. Mas, o que seria “bom para ler”, sob a ótica dos professores seria o mesmo sob a ótica dos jovens? Dificilmente a resposta seria positiva. Por uma série de fatores, o interesse dos alunos não é despertado pelo tipo de leitura que lhes é oferecido.

Baseados em nossa experiência em sala de aula e conhecendo a ansiedade que acompanha o trabalho do professor ávido por despertar o interesse de seu aluno-leitor, julgamos que trabalhar a intertextualidade, inclusive com textos de diferentes gêneros textuais, que sejam ou não veiculados pela mídia, pode ser um bom incentivo para as aulas de leitura do Ensino Fundamental e Médio.

Desde 1996, com a divulgação dos PCNs, retomaram-se as discussões sobre o trabalho com o texto, na tentativa, talvez, de redirecionar as aulas de Língua Portuguesa a uma prática que focasse o texto em todas as suas possibilidades de leitura e construção de sentidos, utilizando-o não tão somente, para retirada objetiva de informações ou trabalho estritamente gramatical. Além disso, o trabalho com os diversos gêneros textuais, proposto também pelo PCN, oficializou, digamos assim, a utilização dos mais variados tipos de textos no contexto escolar, incluindo-se aí os textos de propaganda, charges, HQs, possibilitando, enfim, o contato do aluno com textos veiculados por diferentes mídias e não mais delimitando a leitura aos clássicos ou que constituiriam “boa leitura” ou fonte de “bons exemplos linguísticos”, de acordo com os preceitos tradicionais, ou pelo menos aceitando as mais variadas leituras.

Uma proposta que leva em consideração a leitura e os processos e cognitivos necessários é a tese defendida pelos Parâmetros que preconizam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir

da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.” (PCNs 1999, *grifo meu*)

Comprovadamente, essas “relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos” dependem de operações de inferência, pressuposição e intertextualidade que regem a proposta que, apesar de divulgada há relativo pouco tempo pelos PCNs, tem na Linguística Textual, ciência desenvolvida desde os anos 60, seu maior suporte.

Formar um leitor-cidadão crítico, capaz de perceber a realidade a sua volta, analisá-la, modificá-la requer reflexão que deverá ser desenvolvida num processo conjunto com a leitura.

Para a realização desse processo, torna-se importante, por exemplo, a utilização de textos que unam as duas modalidades da linguagem: a linguagem verbal e não-verbal. Some-se ainda a importância da experiência de mundo do educando, que, uma vez, reconhecendo aspectos de sua realidade, pode ter maior incentivo para a aventura da leitura.

Já Freire (2003) nos chamava atenção sobre a importância da leitura de mundo ser anterior à leitura da palavra. Isto significa dizer que a percepção do mundo ao redor torna-se primordial para a formação de um leitor competente.

Como afirma Feres (2006):

Os homens que parecem estar à frente de sua época, certamente, aprenderam a ler — o mundo — antes mesmo de mergulhar no estudo; usaram a sensibilidade, e muitas vezes a intuição, como guia, ou motivo de suas investigações. *Ler*, o mundo e a palavra, nesse movimento complementar que provoca a criticidade, continua a ser mais importante que *estudar*. Mas é preciso “ler bem”. (FERES, 2006, p. 186-187)

E o que seria “ler bem”? Certamente, a autora não se refere à simples decodificação de palavras ou utilização do texto apenas para ensino gramatical e retirada de dados. Ler é um processo que vai além, rompe as fronteiras da decodificação e não é um processo estanque; é um meio, um caminho de construção/reconstrução de sentidos para o qual o leitor utiliza sua bagagem de conhecimentos do mundo, experiências que adquiriu tanto formal quanto informalmente por toda a vida.

Será esse tipo de conhecimento que o auxiliará a perceber as intenções do produtor do texto que lhe chegar às mãos, vislumbrar os sentidos decorrentes de uma situação que lhe pareça análoga a outra ou perceber que aquele texto repousa em outro previamente visto, embora não tenha exatamente o mesmo sentido do original.

Assim, delegando à leitura a importância que tem na formação de leitores críticos, questionadores e futuros cidadãos capazes de modificar a realidade que os rodeia, e valorizando o conhecimento do educando dentro e fora do contexto escolar, trazemos nossa proposta de trabalho com a leitura na escola.

Tal proposta tem como cerne a intertextualidade, um dos princípios de interpretabilidade, que, a nosso ver, pode ser recurso bastante incentivador da leitura dentro do contexto escolar, uma vez que propiciará aos alunos a experiência com variados gêneros textuais além de incentivar sua capacidade de inferir dados, construir relações, enfim praticar efetivamente a leitura.

Focalizaremos a *intertextualidade* como fator precípua de interpretabilidade de textos no desenvolvimento da competência de linguagem (Charaudeau, 2001; 2008) – mais especificamente, da “subcompetência” *semântica*, que diz respeito ao “entorno cognitivo socialmente partilhado” (Charaudeau, 2001), e que abarca tanto um *saber de conhecimento* (relativo às percepções e definições mais ou menos objetivas advindas das experiências partilhadas, ou de processos de aprendizagem), quanto um *saber de crença* (correspondente aos valores próprios de “opiniões coletivas”).

## **2-O texto e suas linguagens**

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma. Refiro-me aqui à metáfora do texto como *Iceberg*, citada por Koch (2000): o que está na superfície textual é apenas uma parte do significado, seu significado total está em sua profundidade e deverá ser buscado através de processos cognitivos de compreensão que contam com processos como seleção, antecipação, seleção, progressão, inferências, pressuposição etc.

É necessário ainda dizer que tomamos texto em sentido amplo, uma música, um quadro, uma charge, histórias em quadrinhos, um poema, todos são exemplos de texto. Nesta construção, existirá, então, a utilização da linguagem verbal e da linguagem não-verbal (o imagístico), resultando também no texto misto, como as HQs, charges e campanhas publicitárias tanto comerciais quanto sociais, recurso aliás bastante utilizado pelos Governos Estadual e Federal, para alertar a população sobre os mais diversos fins.

Fulgêncio e Liberato (2000) apontam para a importância do que denominam informação não-visual, que abrange, além do conhecimento implícito da língua, várias outras modalidades de conhecimentos que, inter-relacionados, constituem a nossa teoria de mundo e estão estocados em nossa memória a longo prazo: “Resumidamente, podemos afirmar que a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Em outras palavras, a leitura é o resultado da interação entre IV e InV”.(FULGÊNCIO & LIBERATO, 2000, p. 14).

A informação visual (IV) seria, pois, o que está escrito ou por extensão – representado no texto por qualquer elemento material; a informação não-visual, tudo aquilo que, não estando representado no texto, faça parte do conhecimento enciclopédico do leitor ou possa ser por ele inferido através de outros meios que não a visualização.

Na verdade, espera-se do leitor considerado proficiente que, partindo do que está explícito no texto, seja capaz de inferir o que não está explícito, isto é, de gerar conhecimentos novos com base nos dois tipos de informações – visuais e não-visuais. Em outras palavras, o leitor proficiente faz previsões sobre o que virá a seguir, infere dados e deduz informações que tornem o texto lógico e coerente. Tais processos levam à geração de novos conhecimentos que são, por sua vez, incorporados ao seu repertório geral.

Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo implícitas muitas informações. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo *Princípio da Cooperação*<sup>2</sup>, não explicita as

---

<sup>2</sup> Referimo-nos a Grice (1975, apud KOCH, 2009, p. 24) que denomina o Princípio da Cooperação como básico para a comunicação humana: faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no

informações consideradas redundantes. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (cf. Marcuschi, 1994). Na verdade, é este o grande segredo do leitor competente.

Com o intuito de desenvolver a competência leitora, torna-se necessária a investigação das etapas e dos níveis de processamento da leitura.

De acordo com Charaudeau (2001), tal competência se subdivide em três tipos intensamente relacionados — semiolinguístico, discursivo e situacional — de acordo com os três níveis a que pertencem os recursos de linguagem usados para a construção do sentido.

a) *competência semiolinguística*: postula que todo sujeito que se comunica e interpreta pode manipular – reconhecer a forma dos signos, suas regras combinatórias e seu sentido, sabendo usar as formas para expressar uma intenção de comunicação, de acordo com os elementos do contexto situacional e das exigências da organização do discurso. A construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido.

b) *competência discursiva*: exige de cada sujeito que se comunica e interpreta capacidade para manipular (EU) – reconhecer (TU) as estratégias postas em cena. Leva em conta os Modos de Organização do Discurso – organização enunciativa e organização enunciva: descritiva, narrativa e argumentativa.

c) *competência situacional*: exige que todo sujeito comunicante construa seu discurso em função da identidade dos protagonistas do intercâmbio, da finalidade e, ainda, de acordo com o propósito e com as circunstâncias materiais.

---

momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio em que está engajado. Desse Princípio decorrem as Máximas da Quantidade, Máxima da Qualidade, Máxima da Relação e Máxima do Modo.

d) *competência semântica*: remete aos conhecimentos compartilhados. Diz respeito aos critérios para estruturar não só o propósito (assunto), como também a tematização (falar de quê?).

Inserida no processo de leitura e produção textual temos a Intertextualidade, um dos componentes da chamada textualidade. Ao perceber a relação de um texto com outros textos, o leitor realiza um processo de construção de sentidos e, para isso, conta com seu conhecimento prévio, que o auxiliará na re-construção dos objetos de discurso.

### 3 A Intertextualidade

Observemos, atentamente, os dois textos a seguir:

#### Texto 1

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

(Canção do Exílio. Gonçalves Dias)

#### Texto 2

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...

(Canção do Exílio às avessas, Jô Soares.  
Veja, 18/10/2006)

É flagrante no texto de Jô Soares, a ocorrência da relação intertextual com o texto de Gonçalves Dias. Logicamente, o efeito pretendido é diferente do objetivo do autor romântico. Enquanto aquele procura exaltar sua pátria e a natureza nela existente, característica típica de sua geração literária, Jô Soares tem como objetivo provocar uma reação de humor contrastando a visão de Gonçalves Dias com a sua. Obviamente o texto só provocará o efeito desejado se o leitor tiver o conhecimento prévio necessário para efetuar sua compreensão:

Em primeiro lugar, deverá conhecer a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias que sofre por estar longe do Brasil e pede para não morrer sem ver novamente sua terra natal;

Em segundo lugar, perceber as intenções do produtor do segundo texto: criar um paralelo do célebre poema, com sua visão de mundo atual e realidade política do país naquele momento: estávamos em 2006, as eleições ocorreram no dia 03/10 e trouxeram de novo à cena política o ex-presidente Fernando Collor, alagoano, deposto por *impeachment*, que nessa eleição foi eleito senador. Na época em que foi presidente, Collor havia escolhido como residência oficial a Casa da Dinda. Veja-se: o autor está claramente fazendo alusões ao Collor e seu pedido está às avessas do poeta romântico: o que ele pede é exatamente não voltar para terra natal Alagoas (citada Maceió no texto) e sim ficar em Brasília (citada com a metonímia Dinda).

Conhecedor desses detalhes o leitor poderá fazer suas inferências e perceberá as intenções de Jô Soares.

Temos então um exemplo de que todo texto é um objeto heterogêneo, pois dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma.

Nas palavras de Bakhtin:

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. (BAKHTIN, 1986, apud KOCH, 2008, p.16)

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias.

O conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Para a autora (1974) qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. Também Greimas concorda:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (GREIMAS 1966, apud KOCH, 2008, p. 14)

Destaque-se que a intertextualidade pode ser verificada não só em textos literários como também em conversas diárias, artigos, textos científicos, canções, publicidade, enfim, em uma infinidade de possibilidades textuais. Ela pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação /o reconhecimento de remissões a obras ou a textos/trechos mais ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a **função** daquela citação ou alusão no texto que ele está “reconstruindo” em sua “leitura”.

Maria Christina Maia (2007) chama de intertextual “toda referência – explícita ou implícita – a outros textos (ou paratextos) tomados esses num sentido bem amplo (orais, escritos, visuais, musicais, publicitários etc.)”.

A autora ressalta ainda que:

(...) a intertextualidade está ligada ao conhecimento dos códigos utilizados (entre eles, o código linguístico) e ao conhecimento de mundo, que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor. A nossa compreensão de textos dependerá muito das nossas experiências, vivências e leituras. (MAIA, 2007, p.193).

De fato, quanto maior for o conhecimento prévio, maior será a facilidade na compreensão textual. Tal conhecimento abará o conhecimento linguístico, conhecimento textual (referente aos diversos tipos de textos que circulam na sociedade) e conhecimento de mundo, referente a todas as experiências armazenadas na memória e das quais lançamos mão no momento da leitura.

É exatamente em razão dessa “presença” do outro naquilo que se diz (ou se escreve) ou se ouve (lê-se) é que Koch defende

(...) a existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta

última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto. (KOCH, 2008, p.16)

Então, a intertextualidade *stricto sensu* (ou apenas intertextualidade) seria observada quando um texto está inserido em outro texto anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

A autora (ibidem) postula ainda a existência de tipos de intertextualidade: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade intergenérica e intertextualidade tipológica.

#### **a) Intertextualidade Temática**

Ocorre, por exemplo, 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 da área, 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 período em que dado assunto é considerado focal; entre as diversas revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana, entre diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; entre um livro e o filme ou novela que o encenam.

Como exemplo, citamos, nas artes, a obra *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, de Jorge Amado. Concebida em forma de texto literário, a obra foi adaptada anos mais tarde para o cinema e, agora, encenada no Teatro. Ainda que sejam gêneros textuais diferentes - romance, cinema e teatro - temos a intertextualidade: foram mantidos os personagens básicos e a história. Mesmo sendo uma adaptação, e nesse caso, podem ocorrer pequenas modificações até em virtude da velocidade necessária à história, quando passada na tela ou movimentação de atores, no caso do teatro, o tema permanece, assim como o foco principal: o casal de amantes que se separa em virtude da morte do marido - embora apaixonado, feroso e infiel - e sua volta em forma fantasmagórica, mas

atendendo aos desejos da viúva que, mesmo casada novamente, não esquece seu grande amor, formando-se então um divertido e inusitado “triângulo amoroso” entre a mulher, Dona Flor, e seus dois maridos, um no mundo real e outro no mundo imaginário, seu grande amor Vadinho.

### b) Intertextualidade Estilística

Ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

#### Texto 3

**ROUBALHOSE SISTÊMICA** - s.f. Provavelmente a moléstia mais grave que pode atingir um político. O paciente contaminado começa a tirar proveito do cargo para exercer qualquer atividade ilícita que lhe dê bons lucros. No auge da crise, o microorganismo pode obrigar o doente a exigir, sem nenhuma vergonha, comissões sobre projetos, alterar orçamentos, receber mesadas, que aparecem nitidamente nas radiografias de casos associados a hérnias de disquete de bicheiro, e aceitar propinas. Tratamento: a moléstia é tão terrível que só pode ser curada por cassação imediata.  
(Jô Soares. Pequeno Dicionário Médico-Político Brasiliense)

Com o intuito de criticar, escarnecer sobre a situação política do país, o autor cria seu texto com base em dois aspectos: em primeiro lugar produz seu texto em formato verbete, típico dos dicionários e em segundo utiliza-se de palavras constitutivas do vocabulário típico da Medicina, muito embora faça seus neologismos, como é o caso do nome da “doença” **Roubaliose Sistêmica**.

Associando aspectos de cunho tipológico (formato verbete) e de caráter formal (tipo de vocabulário) o autor atinge seu objetivo.

O que podemos então observar é uma paródia, bem-humorada de nossa situação política com utilização de aspectos típicos de outros textos. A relação intertextual é bem delineada e, se percebida pelo leitor, promoverá confortável interpretação.

### c) Intertextualidade Explícita

A intertextualidade será explícita 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, traduções e, em textos argumentativos, quando se emprega o argumento de autoridade.

#### Texto 4

“Segundo G. Vigner (1988:32), ‘afirma-se aqui a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário, e a nosso ver, de todos os outros textos’.”

A citação feita pela autora imprime maior força ao seu texto – ao indicar o nome do estudioso, ela utiliza um argumento de autoridade.

### d) Intertextualidade implícita

Para Koch (op. cit., p.30), a intertextualidade implícita ocorrerá sempre que se introduzir, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

#### Texto 5

“(…) E a pequena Chapeuzinho saiu para visitar sua avó. Ela caminhava pelo deserto com sua cestinha de doces, que derreteram por causa do calor. Nesse momento, apareceu um lobo, o último da espécie, que estava entrando em extinção. “

Você não quer contar essa história a seus filhos, quer?

Então ajude o Greenpeace a combater o desmatamento na Floresta Amazônica.

Fique sócio pelo telefone 03007892510 ou pelo site  
<http://www.greenpeace.org.br/midia/>

O que se pode observar é exatamente a intertextualidade das diferenças: é feita uma alusão à antiga e conhecida história infantil de Chapeuzinho Vermelho em que uma menina vai pela floresta a casa da Vovozinha carregando uma cestinha cheia de doces e,

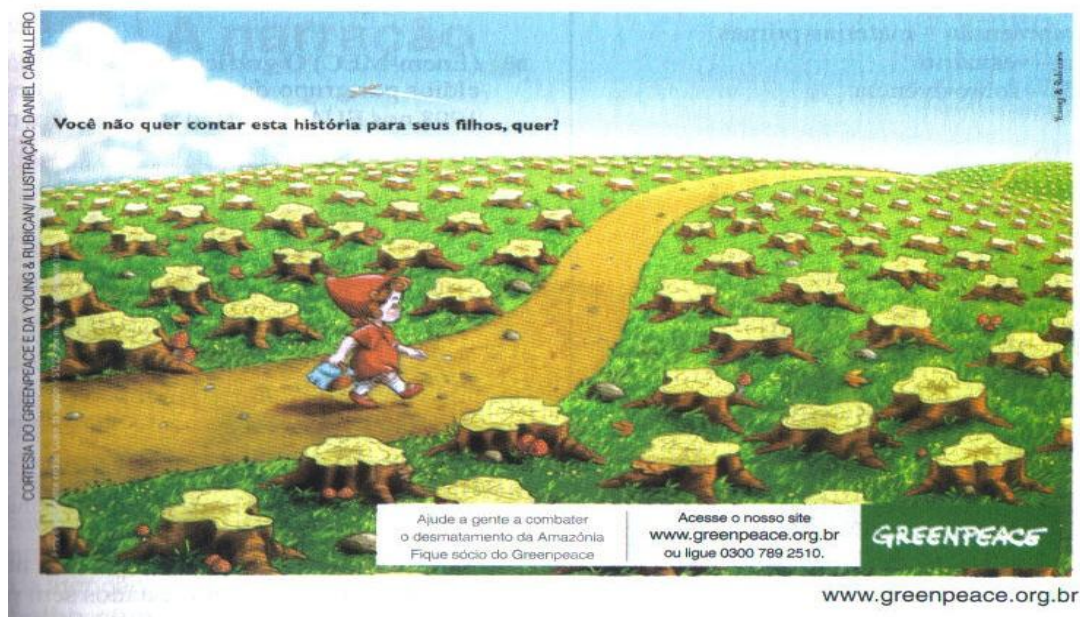
no caminho, é atacada pelo Lobo Mau. Nesta versão, temos a menina caminhando pelo deserto, com uma cesta de doces derretidos, devido ao forte calor, quando é atacada por um lobo, que está em extinção. A pretensão é clara: através do contraste entre as histórias alertar a população sobre os perigos do aquecimento global e as conseqüências que trará para todos no planeta.

Evidente, para que se alcance o efeito desejado, é preciso, por parte do leitor, da ativação de seu conhecimento prévio sobre a primeira, e original história infantil, no intuito de alcançar o objetivo do autor.

Cumpra ainda observar que a alusão não é feita de modo absolutamente explícito, por isso se diz ser intertextualidade implícita: retoma-se, sim, a um outro texto, mas de maneira inversa do original.

Este mesmo texto foi veiculado em revistas do país da seguinte maneira:

#### Texto 6



Desta vez, temos o texto imagístico unido ao texto verbal. A menina, pode-se inferir pela roupa, seria a Chapeuzinho Vermelho que caminha não pela floresta, pois esta foi toda derrubada, mas por um caminho ladeado por tocos de árvores. Não temos mais a presença do Lobo Mau e não sabemos se os doces da cesta estão ou não derretidos, mas, pelo conhecimento prévio, pode-se inferir que, estando a menina em um ambiente

desértico, um dos efeitos do calor seria derretê-los e a ausência do Lobo seria também consequência da destruição de seu *habitat*.

Observamos, assim, que a citação de outros textos se faz de forma implícita ou explícita. E cabe destacar que estas remissões têm objetivo claro: um texto remete a outro para defender ou contestar as ideias nele contidas. Assim, para se definir diante de determinado assunto, o autor do texto leva em consideração as ideias de outros "autores" e com eles dialoga no seu texto.

A intertextualidade implícita estaria dividida em duas partes: a primeira, referindo-se ao que Sant'Anna (2007) denomina "intertextualidade das semelhanças", exemplificada por enunciados parafrásticos e a segunda, a que o autor chama de "intertextualidade das diferenças"<sup>3</sup>, que pode ser exemplificada por enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo.

Para o autor "falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças e falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças". (op. cit., p. 28)

Ainda na concepção de intertextualidade implícita, Koch (2008) considera a manipulação que o produtor do texto opera sobre o texto alheio ou mesmo sobre o próprio texto, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido, recurso muito usado, por exemplo, na publicidade, no humor, na canção popular bem como na literatura: *o détournement*.

Grésillon e Maingueneau (apud KOCH, 2008, p. 45) denominam *détournement* a operação efetuada por meio de substituições, supressões, acréscimos, transposições operadas sobre o enunciado-fonte. Segundo os autores, tal operação consiste em produzir um enunciado que possui marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque de provérbios conhecidos.

Concordamos com a visão preconizada por Koch (2008, p. 46) de que esse conceito se estende "às diversas formas de intertextualidade nas quais ocorre algum tipo de alteração – ou adulteração- de um texto-fonte<sup>4</sup>, visando à produção de sentidos".

---

<sup>3</sup> Grésillon e Maingueneau (apud KOCH, 2008) preferem chamar **captação**, ao que Sant'Anna chama de "intertextualidade de semelhanças" e **subversão** ao que o autor chama de "intertextualidade das diferenças".

<sup>4</sup> O texto-fonte, entretanto, deverá ser reconhecido.

Perceber e organizar todos estes dados requer percepção, ativação de conhecimentos e operações de inferência, que são requisitos necessários para o desenvolvimento da competência de leitura.

#### **4 Conclusão**

Sabemos que o ensino deve estimular a reflexão linguística em relação a fatos da língua e suas funções estruturais, de modo a criar no aluno o hábito de pensar e descobrir fatos análogos. Deve levá-lo a tomar consciência da língua e das suas possibilidades, estimulando-o, ao mesmo tempo, à criatividade, a ser exercida e exercitada, falando ou escrevendo, ouvindo ou lendo.

O trabalho com a intertextualidade é mais que indicar a relação de um texto e outro: é dar ao aluno a oportunidade de, por meio de seu próprio conhecimento e suas experiências, abrir um leque de interpretações. Se mostrarmos ao educando as diversas possibilidades de leitura, propiciando ainda a interação com diversos tipos de textos, estaremos valorizando não só a Língua Materna como demonstrando o verdadeiro significado de “ler com prazer”.

Formar um leitor-cidadão é dar a ele, o aluno, subsídios para tornar-se um leitor competente. A intertextualidade é, indubitavelmente, instrumento não só necessário como também imprescindível para uma prática pedagógica que leve em consideração a construção do conhecimento que tenha no texto, sua leitura e produção o objetivo maior de ensino da Língua Materna.

#### **Referências Bibliográficas**

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: Revista interamericana de estudios del discurso – ALED, Venezuela: Editorial Latina, volume I, número 1, pp. 7-22, agosto de 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. *Competências para ler Ziraldo: subsídios teóricos para formação de leitores*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2006. 209 f.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina & CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAIA, Maria Christina de Motta. *O trabalho com o texto e a intertextualidade*. In CEZAR, M., BITTENCOURT, BARROS, L. (Orgs). *Entre as fronteiras da Linguagem*. Rio de Janeiro, Lidador, 2007.

MARCUSCHI, L. A . *Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita*. Conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Escrita, UFAL, Maceió, 14-18 de março de 1994 (xerox).

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.