

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS: PROFLETRAS**

**MARCELO NASCIMENTO FEITOSA**

**A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA DISCURSIVA PELO VIÉS DA  
INTERTEXTUALIDADE NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS  
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS**

Rio Branco  
2017

**MARCELO NASCIMENTO FEITOSA**

**A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA DISCURSIVA PELO VIÉS DA  
INTERTEXTUALIDADE NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS  
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração:

Linha 2. Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Verônica Ramos de Macêdo

Rio Branco  
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

F311f Feitosa, Marcelo Nascimento, 1973-

A formação da memória discursiva pelo viés da intertextualidade na prática de produção de textos dissertativo-argumentativos / Marcelo Nascimento Feitosa. – 2017.

140 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Rio Branco, 2017.

Inclui referências bibliográficas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Verônica Ramos de Macêdo.

Inclui Volume 2 na versão E-book.

1. Produção de textos. 2. Memória discursiva. 3. Intertextualidade. I. Título.

CDD: 400

---

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

**MARCELO NASCIMENTO FEITOSA**

**A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA DISCURSIVA PELO VIÉS DA  
INTERTEXTUALIDADE, NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS  
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Aprovada em, 31 de maio de 2017.

**Banca Examinadora**

Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo - Orientadora

---

Universidade Federal do Acre – UFAC

Dra. Leonor Werneck dos Santos - (Membro externo)

---

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dra. Tatiane Castro dos Santos – (Membro interno)

---

Universidade Federal do Acre - UFAC

Dra. Margarete Edul Prado - (Suplente)

---

Universidade Federal do Acre - UFAC

*A minha esposa e filhos, pelo carinho e incentivo.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por toda proteção concedida.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade.

À CAPES, por conceder-me uma bolsa de estudo.

À Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, pelo espaço propício para realização das minhas reflexões.

À professora doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação precisa e coerente.

À professora doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela coordenação.

Aos professores do programa, pela contribuição científica.

Aos colegas, pela acolhida.

Um galo sozinho não tece uma manhã.  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto (2008)

## RESUMO

A presente dissertação intitulada *A formação da memória discursiva pelo viés da intertextualidade na prática de produção de textos dissertativo-argumentativos* tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção voltada para os anos finais do ensino fundamental na construção da memória discursiva pelo viés da intertextualidade, a partir da produção de textos dissertativo-argumentativos. O referencial teórico está baseado em autores como: Bakhtin (1992), que versa sobre os gêneros do discurso; Bronckart (1999), que trata acerca da questão sociointeracionista da linguagem; Gregolin (2001) que discute a produção textual no âmbito escolar; Costa Val (2006) e Saymoualt (2008), que abordam o conceito de textos e os fatores de textualidade; Halbwachs (2004), Chauredeau e Maingeneau (2004), que versam sobre memória discursiva, bem como as etapas de produção textual proposta por Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) e em relação às sequências didáticas utilizamos a proposta por Schneuwly e Dolz e colaboradores (2004). A investigação desse estudo partiu, inicialmente, da análise de quatro livros didáticos de Língua Portuguesa, do 9º ano, considerando que é a série de atuação do autor e estão sendo utilizados na rede pública de Porto Velho (RO), a partir desse ano. Neles, analisamos a presença das marcas de intertextualidade em textos variados e nas atividades propostas, verificando se colaboram para formação da memória discursiva dos estudantes no âmbito escolar. Constatou-se que nos manuais analisados há escassas atividades intertextuais, as quais servem para promover a formação da memória discursiva indispensáveis para a produção do tipo textual sugerido. Daí, propomos a elaboração de uma proposta de intervenção de 25h, visando subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa no tocante à formação da memória discursiva, e, para tal, tomou-se como tema *A Corrupção* e analisaram-se textos jornalísticos, música, filme, charges e *cartoons* no intuito de construir as memórias que busquem o favorecimento da produção do texto dissertativo-argumentativo, tendo a intertextualidade como referência.

**Palavras-chave:** Memória Discursiva. Intertextualidade. Texto dissertativo-argumentativo.

## ABSTRACT

The current dissertation whose title is *The discursive memory formation through the intertextuality viewpoint* in the production practice of argumentative-essay texts aims to present a proposal of intervention focused on the last years of elementary education in the construction of discursive memory through the intertextuality viewpoint, from production of argumentative-essay texts. The theoretical reference is based on authors such as: Bakhtin (1992), whose ideas deal with discourse genres; Bronckart (1999), whose ideas have to do with socio-interactionist language question; Gregolin (2001), whose discussions are related to the textual production in the school context; Costa Val (2006) and Saymoualt (2008), that discuss the concept of texts and textuality factors; Halbawchs (2004), Chauredeau and Maingeneau (2004), that deal with discursive memory, as well as the stages of textual production proposed by Santos, Cuba Riche and Teixeira (2013) and in relation to the didactic sequences we use the proposal by Schneuwly and Dolz and Collaborators (2004). This study research was based initially on the analysis of four 9<sup>th</sup> grade Portuguese textbooks, considering this is the grade that the author works and these books have been used in the public schools of Porto Velho, the capital of Rondonia State, from this year on. On these books, we analyze the presence of intertextuality marks in different texts as well as in the proposed activities, verifying if they collaborate with the discursive memory formation of the students in this school environment. It was found that in the analyzed manuals there are few intertextual activities, which just serve to promote the discursive memory formation indispensable for the suggested textual type production. Therefore, we propose the elaboration of a 25-hour intervention proposal, aiming to subsidizing the work of the Portuguese language teacher regarding the discursive memory formation, and for this, the theme used was Corruption and journalistic texts were analyzed, music, films, comic strips, cartoons in order to building the memories that seek the promotion of the argumentative-essay text production, having the intertextuality as a reference.

**Keywords:** Discursive Memory. Intertextuality. Argumentative-essay texts.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

HQs - HISTÓRIA EM QUADRINHOS

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC - MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO

PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ONGS - ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 – Esquema da Sequência Didática
- Quadro 2 – Relações entre textos, entre conhecimento
- Quadro 3 – Texto o Jovem Frank
- Quadro 4 – Canção do Exílio
- Quadro 5 – Ai que saudade de Amélia, Sou Sua
- Quadro 6 – Epigrafe
- Quadro 7 – Citação
- Quadro 8 – Revista Veja
- Quadro 9 – Letra de música
- Quadro 10 – Imagem
- Quadro 11 – Charge
- Quadro 12 – Esquemas
- Quadro 13 – Conceitos
- Quadro 14 – O mito na sociedade atual
- Quadro 15 – Tema de redação: Corrupção
- Quadro 16 – Modelo de redação - adjetivação
- Quadro 17 - Tema Corrupção
- Quadro 18 – A violência no campo, mobilidade urbana
- Quadro 19 – Autoavaliação dos alunos
- Quadro 20 – Avaliação dos Professores
- Quadro 21 – Competência ENEM

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>14</b>  |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA</b>   | <b>23</b>  |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL   | 23         |
| 2.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Segundo Segmento do Ensino Fundamental                     | 23         |
| 2.1.2 Parâmetros Norteadores do Segmento  | 24         |
| 2.2 A RELAÇÃO TEXTO E DISCURSO: A BASE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO   | 27         |
| 2.2.1 Texto   | 27         |
| 2.2.1.1 Elementos constitutivos do texto  | 30         |
| 2.2.1.2 Fatores de textualidade   | 30         |
| 2.2.1.3 Contexto e as Condições de Produção Textual: fatores de uso e fatores culturais                             | 40         |
| 2.2.1.4 Tipologia Textual: conceitos e definições   | 41         |
| 2.2.1.5 A dissertação argumentativa   | 43         |
| 2.2.2 Discurso  | 46         |
| 2.2.2.1 Enunciação e Interlocução   | 46         |
| 2.2.2.2 A Formação da Memória Discursiva  | 49         |
| 2.2.3 Gêneros Textuais  | 57         |
| 2.2.3.1 Conceito  | 57         |
| 2.2.3.2 Sequência didática  | 58         |
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>   | <b>61</b>  |
| 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO   | 61         |
| 3.2. LEITURA E OBSERVAÇÕES ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO – RO NO 9º ANO | 67         |
| 3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA DISCURSIVA PELO VIÉS DA INTERTEXTUALIDADE                    | 72         |
| <b>PALAVRAS FINAIS</b>  | <b>134</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>137</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo propor uma atividade de favorecimento à construção da memória discursiva pelo viés da intertextualidade, a partir da produção de textos argumentativos e tendo a intertextualidade como referência para a formação dessa memória discursiva.

A proposta procura, primeiramente, pautar-se nos normativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que consideram o desenvolvimento da Educação a partir de aspectos interrelacionais aluno x professor x ensino-aprendizagem. Diante desta premissa e considerando o processo de ensino-aprendizagem como elemento primordial no desenvolvimento cognitivo do alunado, procurou-se conduzir a linha de trabalho nesse viés.

Sendo assim, ao considerarmos os processos de ensino-aprendizagem como um dos principais campos de mediação do professor na interação produtiva com o aluno em sala de aula, sendo conferido maior destaque a esse aspecto.

A justificativa para a definição desse tema consiste no fato de que, ao longo do curso de nossa prática docente, foram percebidas dificuldades de os nossos alunos compreenderem a necessidade de formação de memória discursiva para melhoria o desenvolvimento de suas construções textuais argumentativas.

Associa-se a isso o fato de observarmos em nossas práticas cotidianas as produções de textos argumentativos e a grande dificuldade que eles enfrentam ao tentarem estabelecer relação de sentido entre as diversas áreas do conhecimento para desenvolverem suas bases argumentativas nas produções textuais.

Essa dificuldade fica mais evidente nos textos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no qual é perceptível que os argumentos utilizados pelos candidatos são da base do senso comum. Esse fato acentua a problemática do esvaziamento da qualidade argumentativa das redações produzidas, bem como demonstra total falta de domínio nos gêneros textuais mais utilizados na atualidade e em contextos sociocomunicativos e sociolinguísticos relevantes, tais como em concursos, provas discursivas, com destaque ao ENEM.

Em função disso, percebemos a necessidade de realizarmos um trabalho mais comprometido com a prática e a inserção do aluno no seio social por meio de uma formação discursiva mais eficaz e inclusiva. Nesse sentido, buscamos inspiração nos ensinamentos de Michel Pêcheux (1995), bem como seus precursores que tratam da

análise do discurso.

No decorrer desta dissertação, será possível perceber a harmonia entre os pensamentos do referido autor e a proposta desta pesquisa que serão esclarecidos em momento posterior, pois pensamos um ensino-aprendizagem focado na formação plena do indivíduo, preparando-o para atuação social adequada aos mais diferentes contextos de produção discursiva, sobretudo, tendo uma escrita eficiente. Igualmente, buscamos as contribuições relevantes de Soares (1998) acerca de letramento, a qual admite que

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita (SOARES, 1998, p. 190).

Portanto, considerando a linha de trabalho do Mestrado Profissional em Letras, são almejadas contribuições de acordo com os estudiosos da área de texto que coincidem com a linha de pensamento do próprio programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Ademais, os PCN esclarecem que

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

É importante acrescentar que o trabalho com a leitura vai além dos procedimentos propostos pelos PCN, por isso é necessário que ocorra numa perspectiva dos letramentos e dos multiletramentos com a finalidade de que a escola seja, de fato, promotora de alfabetização e letramento necessários ao aluno-sujeito do mundo globalizado. Para que isso ocorra, é necessário que o professor adquira uma atitude de professor-pesquisador, tornando-se capaz de propor e executar propostas pedagógicas voltadas para a proficiência em letramentos, de maneira que as

competências e habilidades dos alunos estejam compatíveis com os nove anos percorridos ao longo do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a competência esperada do aluno é fruto de sua capacidade e compreensão leitora ativada por meio da interação e da efetivação de novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, Solé (1998, p. 21) nos dá importantes reflexões, pois ela admite que a leitura, elemento essencial da educação, está centrada na leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e deve ser vista como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.

Entretanto, apesar da contribuição teórica dos Parâmetros Curriculares, algumas escolas públicas brasileiras continuam enfrentando dificuldades na formação da competência leitora e escritora dos seus alunos, considerando que esses parâmetros não trazem fórmulas mágicas para o problema educacional brasileiro.

Sendo assim, o peso desse resultado ruim não pode ser atribuído apenas às diretrizes, mas a uma série de fatores políticos e educacionais mal formulados e que não contemplam a característica diversificada de nossa população. A constatação disso são os últimos resultados obtidos nos processos avaliativos conforme Tabela 1 - Desempenho na Redação – ENEM de 2014, formulada pelo autor, com dados do INEP, a seguir apresentada, com dados de Rondônia (onde atua profissionalmente) e do Estado do Acre (onde cursou o mestrado).

**Tabela 1 - Desempenho na Redação – ENEM de 2014**

| <b>DESEMPENHO ENEM 2014</b>      |           |                  |                           |                           |                           |                           |                           |                           |
|----------------------------------|-----------|------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <b>Características da Escola</b> |           |                  | <b>DESEMPENHO REDAÇÃO</b> |                           |                           |                           |                           |                           |
| Código Da Entidade               | SIG LA UF | Nº Participantes | Média                     | Percentual alunos nível 1 | Percentual alunos nível 2 | Percentual alunos nível 3 | Percentual alunos nível 4 | Percentual alunos nível 5 |
| 12018422                         | AC        | 11               | 376,36                    | 90,91                     | 9,09                      | 0                         | 0                         | 0                         |
| 12021768                         | AC        | 79               | 377,97                    | 70,89                     | 15,19                     | 13,92                     | 0                         | 0                         |
| 12015946                         | AC        | 29               | 406,21                    | 65,52                     | 10,34                     | 17,24                     | 3,45                      | 3,45                      |
| 11024968                         | RO        | 69               | 469,28                    | 55,07                     | 30,43                     | 14,49                     | 0                         | 0                         |
| 11025638                         | RO        | 123              | 416,34                    | 57,72                     | 30,08                     | 10,57                     | 0,81                      | 0,81                      |
| 11024437                         | RO        | 81               | 398,77                    | 70,37                     | 19,75                     | 4,94                      | 3,7                       | 1,23                      |

Fonte: Portal INEP, 2014.

Elaboração: Adaptado pelo Autor, 2017.

De acordo com a Tabela 1, observa-se que resultado foi acarretado, possivelmente, pela insuficiente relação entre as metodologias e as práticas desenvolvidas em sala de aula. São elencados, ainda, alguns exemplos de escolas em que os alunos participantes do ENEM 2014 apresentaram desempenho precário nas competências exigidas na redação, obtendo notas baixas. Além disso, conforme os dados da **TABELA 2 - NOTAS DAS REDAÇÕES DO ENEM**, verifica-se que este cenário é preocupante, uma vez que estamos diante de dados concretos sobre a competência escritora dos alunos brasileiros, vejamos:

**TABELA 2 - NOTAS DAS REDAÇÕES DO ENEM 2014**

| NOTA            | QUANTIDADE       |
|-----------------|------------------|
| Nota 0          | 529.374          |
| Até 300         | 654.971          |
| Entre 301 e 400 | 1.105.672        |
| Entre 401 e 500 | 1.162.526        |
| Entre 501 e 600 | 1.515.007        |
| Entre 601 e 700 | 707.095          |
| Entre 701 e 800 | 370.428          |
| Entre 801 e 900 | 112.522          |
| Entre 901 e 999 | 35.719           |
| Nota 1000       | 250              |
| <b>Total</b>    | <b>6.193.565</b> |

Fonte: G1.com, 2014.

Elaboração: Autor, 2017.

Como se observa na Tabela 2, as causas são muitas e provêm de diferentes fontes não cabendo aqui discuti-las, pois este não é o objetivo deste estudo. De fato, cada vez mais estes resultados vêm demonstrando deficiências nas práticas pedagógicas atuais em relação ao ensino da produção escrita dos textos dissertativo-argumentativos, pois estas práticas, ainda, tendem e insistem em desconsiderar o aluno como sujeito-protagonista do conhecimento não levando em conta os conhecimentos prévios deste e a interação social a qual ele está inserido.

Essa situação (ao menos em relação à produção de textos) em que se encontra o nível de produção escritora dos nossos alunos é preocupante e evidencia,

mais uma vez, que a conjuntura precisa mudar e avançar para horizontes mais eficazes de inserção plena do indivíduo, na sociedade.

É na compreensão desta realidade, relacionada à qualidade das produções textuais, que procuramos direcionar este estudo. E para o alcance dos objetivos, primeiramente, buscamos por meio de uma proposta de intervenção proporcionar, no mínimo, o reconhecimento da importância da produção de textos com argumentos qualificados resultantes da ativação da memória discursiva e ampliação do repertório sociocultural por meio da prática da intertextualidade. Por conseguinte, esperamos que os alunos possam reconhecer as diversas possibilidades que a intertextualidade proporciona na elaboração de textos argumentativos. Esse reconhecimento, baseado nesta proposta, também, resultará na formação de um indivíduo mais confiante e consciente de suas potencialidades discursivas, favorecendo a busca por sua autonomia social, cultural e, também, linguística.

É importante ressaltar que nosso interesse pelo estudo da construção da memória discursiva surgiu a partir da observação e participação em discussões ocorridas nas salas dos professores das escolas públicas e particulares nas quais atuamos há alguns anos. Ao longo desse tempo, tivemos a oportunidade de perceber que a discussão central sempre girava em torno da capacidade discursiva dos alunos na prática de produção de textos escritos. Este debate aumentava à medida que os professores das diversas áreas do saber procuravam justificar a incompetência escritora dos alunos como responsabilidade exclusiva dos professores de linguagens. Este discurso antigo, mas fortemente enraizado na cultura letrada brasileira, evidencia uma injusta transposição de responsabilidade que contribui significativamente para aumentar as distâncias pedagógicas entre as áreas do conhecimento e tornar ineficaz toda e qualquer proposta de trabalho interdisciplinar na escola.

A partir destas experiências e, baseando-se no princípio de que todo conhecimento é construído de modo compartilhado, e não compartimentado, o qual as diversas áreas do saber partilham, relacionam-se, constroem-se, e contribuem de modo mais significativo para o desenvolvimento sociocultural e identitário do aluno, optamos por trabalhar com esta temática, pois admitimos que se refere a uma discussão contemporânea, que atinge, direta ou indiretamente, todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, trazendo à baila esta discussão, acreditamos ser possível afirmar, uma vez mais, que o saber não é estanque e nem pode ser alheio ao contexto sociointerativo dos indivíduos.

Nesse sentido, este estudo figura como uma tentativa de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no que se refere à produção escrita e discursiva dos alunos e, atuando, neste caso, como uma proposta reveste-se de fundamental importância para mudanças de práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco produtivas.

Tem-se como objetivo a feitura de uma proposta de intervenção aplicável e exequível que favoreça a construção da memória discursiva pelo viés da intertextualidade, a partir da produção de textos dissertativo-argumentativos de modo a contribuir com os estudos de língua portuguesa, bem como propor mecanismos que possibilitem o uso da intertextualidade como fator de relevante contribuição argumentativa.

Ademais, a intervenção pedagógica deve favorecer o estabelecimento da associação de sentidos entre as diversas áreas do conhecimento por meio de textos específicos que contribuam de modo significativo para formação desta memória discursiva pelo viés da intertextualidade. A proposta será detalhada no Capítulo 3, específico.

Faz-se necessário que se adotem conceitos que valorizam o uso do texto, em toda sua plenitude no cotidiano escolar, como elemento e objeto de estudo da língua, da cultura, da história e da formação da identidade das sociedades antigas e contemporâneas. Outrora, tal conceito não era valorizado no meio escolar que vivia sob a égide de uma educação que não leva em conta a história do aluno, sua vida, seus desejos e conhecimentos prévios. Esta visão é descrita por Lois quando ela postula que

O estudante era visto como um ser em formação, e sua bagagem não era muito considerada na construção de seu conhecimento. **Ele não era escutado (grifo nosso)**. Estava ali apenas para receber informações e memorizá-las, sem a possibilidade de um exercício da crítica. (LOIS, 2010, p. 17).

Neste ponto fica evidenciado que o desempenho cognitivo do aluno era pouco considerado e, hoje, esta visão não atende mais os anseios de uma sociedade conectada. Apesar dos esforços, ainda precisamos nos afastar deste olhar retrógrado

de ensino, que não considera o aluno em toda sua essência e plenitude cognitiva e social. O que nos acrescenta Lois ao afirmar que

A escola perdia de vista que a linguagem é uma forma de interação social e tornava a leitura uma mera repetição técnica. Seu papel se resumia em ser sistematizadora de trivialidades: regras, normas e aproximação fugaz da leitura. (LOIS, 2010, p. 17)

Estas “trivialidades”, como denomina a autora, poderão dar significativas contribuições e possíveis respostas para as indagações que nos inquietam neste estudo? Afinal, quais os verdadeiros objetivos do trabalho com texto? Como ativar e qualificar a memória discursiva no estudante? Que práticas podem levar o aluno a reconhecer a força e a eficácia da intertextualidade na produção de textos argumentativos? São respostas que estamos procurando e nos inquietam no dia a dia.

Não sabemos aonde estas indagações irão nos levar tão pouco se conseguiremos respondê-las, mas parodiando o esplêndido poeta: “Toda busca por resposta vale a pena, se a proposta de intervenção não é pequena”. Com esta inspiração, encontraremos força para trilhar o caminho da pesquisa, pautada na experimentação e teoria dos mestres da análise do discurso e dos estudos da linguística textual.

Desse modo, a busca por uma abordagem didática eficaz está pautada nas seguintes hipóteses:

1. Os textos, presentes nos livros didáticos, são, em sua maioria, trabalhados de maneira descontextualizada e sem um tratamento pragmático e semântico eficiente;
2. O texto não recebe tratamento adequado pelas demais áreas do conhecimento que o consideram meramente funcional, prescritivo;
3. O aluno transita entre o contexto escolar e o contexto social com diversas lacunas cognitivas, como uma memória discursiva não desenvolvida, fator que o impossibilita para uma plena atuação crítica leitora e escritora, na sociedade;
4. O professor, devido a vários fatores, apresenta sérias dificuldades em conciliar prática pedagógica eficiente às teorias de análise do texto e do discurso vigentes.

Logo, é imperiosa a busca por uma prática docente que privilegie o texto como elemento efetivo de constituição da língua. Neste sentido, buscaremos as significativas contribuições da Linguística de Texto, Pragmática textual, Semântica, Sociolinguística, Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso para configuração desta pesquisa.

Para constituir uma fundamentação teórica a respeito da escrita e produção de textos e, especificamente acerca da análise do discurso e dos fatores de textualidade, com ênfase para a intertextualidade e visando o entendimento da memória discursiva, referenciamos nosso embasamento teórico com os estudos de Bakhtin (1992), que versa sobre os gêneros do discurso; Bronckart (1999), que trata acerca da questão sociointeracionista da linguagem; Gregolin (2001) que discute a produção textual no âmbito escolar; Costa Val (2006) e Saymoualt (2008), que abordam o conceito de textos e os fatores de textualidade; Halbwachs (2004), Chauredeau e Maingeneau (2004), além de Maingeneau (1993), Pêcheux (1995), Orlandi (1996) que versam sobre memória discursiva. Além de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) que versam sobre etapas de produção textual e em relação às sequências didáticas utilizamos a proposta de Schneuwly e Dolz e colaboradores (2004).

Tais teóricos têm demonstrado que o domínio dos conceitos linguísticos e a mediação pedagógica adequada, realizada com planejamento pelo professor de língua materna, poderão produzir significativas alterações cognitivas nos usuários da língua – como a ampliação da memória discursiva - e, por consequência, favorecer o processo de ensino-aprendizagem além de propiciar a eficácia na produção de textos, sobretudo, argumentativos. É nosso objetivo de exploração.

Logo, reconhecemos a importante contribuição destas teorias para o estudo ora proposto neste trabalho, bem como uma colaboração nas análises interpretativas dos textos e uso efetivo da linguagem nos contextos sociais e na formação de produtores textuais competentes e eficazes.

Esta dissertação está estruturada em dois volumes, sendo que no primeiro volume consta o capítulo de introdução no qual apresentamos o tema, a justificativa e os objetivos. O segundo versa sobre a fundamentação teórica que aborda a relação texto, sujeito e discurso, a base epistemológica do trabalho, o conceito de texto, os elementos constitutivos, os fatores de textualidade, o contexto e as condições de produção textual, a tipologia textual, o conceito e definições, bem como a estrutura da dissertação argumentativa, a intencionalidade discursiva, além da visão de sujeito, discurso, a

enunciação, a interlocução, as condições de produção, e, claro, sobre a formação da memória discursiva, uma breve abordagem sobre alguns gêneros textuais, bem como o conceito “correto” de sequência didática, voltado para os variados textos selecionados e utilizados na proposta de intervenção. Em seguida, o terceiro capítulo apresenta a metodologia e a proposta de intervenção baseada em sequências didáticas. Por último, apresentamos as considerações finais e as referências. No volume 2, consta um Caderno de Atividades configurado na Proposta de Intervenção elaborada contendo as sequências didáticas a serem desenvolvidas, num formato digital que será, disponibilizado em e-book.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA**

A fim de nortear as discussões teóricas propriamente ditas, far-se-á uma breve consideração acerca do Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e de seus Parâmetros Norteadores.

### **2.1 CONSIDERAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **2.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa nas Séries Finais do Segundo Segmento do Ensino Fundamental**

Não é novidade que o atual contexto educacional brasileiro pouco tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo da competência leitora e escritora dos indivíduos. Evidenciamos de longa data esta dura realidade que inviabiliza a competência textual dos alunos e se torna evidente nos ensinos fundamental e médio. Prova direta deste fato, é o baixo desempenho dos alunos e das escolas nas avaliações de larga escala, como, em nível estadual, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil, em nível nacional. Para além das discussões que envolvam definição de responsabilidades ou responsáveis, ainda identificamos práticas pedagógicas descontextualizadas e distantes das realidades vivenciadas pela maioria dos alunos. Este fato, só corrobora para perpetuar um ensino de baixa qualidade que acaba fortalecendo as desigualdades sociais e estigmatizando figuras sociais excluídas do processo social e democrático. O ensino da língua, que deveria ser objeto de inserção, acaba tornando-se elemento de exclusão e ferramenta de dominação social.

O segundo segmento do ensino fundamental é compreendido com o 7º, 8º e 9º anos, geralmente conhecidos como Ensino Fundamental II. Os alunos que cursam essas séries geralmente possuem idades que variam entre catorze e dezesseis anos de idade, faixa etária em que predominam as mudanças corporais, comportamentais e ideológicas, tornando-se de extrema importância que sejam submetidos a diversas possibilidades de leitura de mundo e da palavra.

Nessas séries, são predominantes no campo educacional, abordagens como aquelas que fazem referências às temáticas que serão desenvolvidas pelas séries iniciais e que são pertinentes às idades apresentadas, como violência, questões políticas e sociais, debates sobre drogas, sexualidade, estilos de vida, direitos iguais e etc.

Desse modo, urge que sejam adotadas medidas socioeducativas e práticas pedagógicas que favoreçam a readequação e a valorização social dos alunos. Para tanto, se faz necessário condutas mediadoras do processo de ensino-aprendizagem pautadas na melhoria da competência escritora dos alunos.

### **2.1.2 Parâmetros Norteadores do Segmento**

Em 1998 foi entregue a sociedade brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais. Instrumento que, segundo seu próprio teor, tem por objetivo ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os parâmetros foram concebidos com a intenção de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Nesse ponto, é possível observar que há uma preocupação governamental no sentido de se estabelecer uma base nacional comum que possa permitir traçar políticas públicas igualitárias, mesmo com tamanha diferença social. Com isso, segundo estes parâmetros, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Portanto, fica evidenciada que a intenção maior dos PCN é preparar o jovem para o exercício pleno de sua cidadania sua interação social efetiva e eficaz na sociedade.

Para o alcance destes objetivos acreditamos ser necessário revermos o papel do professor como mediador e do aluno como sujeitos da aprendizagem. Assim, valorizar as necessidades individuais e o trabalho cooperativo passaria a ser de grande valia, pois indicam que é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos no processo de análise e construção de novas ações educacionais que contribuam, de fato, para a formação da autonomia dos alunos.

Entretanto, esta responsabilidade não é só do professor e do aluno, mas de toda sociedade, formada pelas comunidades, famílias e escolas. Elas, conjuntamente, devem garantir a permanência e o acesso de crianças e jovens no ambiente escolar, seja cobrando políticas públicas que ofereçam um ensino de qualidade, relevante e significativo para os alunos. Neste instante, mais uma vez, observa-se que somente com ações conjuntas é que se pode garantir efetiva qualidade na formação educacional e cidadã dos alunos. O professor não pode atuar solitariamente neste processo, sob pena de não

alcançar os objetivos pretendidos para a educação nacional. Logo, mudanças estruturais de toda ordem são importantes para estimular o envolvimento e a participação democrática e efetiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educacional favorecendo o entrelaçamento destes no projeto educativo das escolas.

Se os PCN têm por objetivo nortear os princípios para uma transformação positiva do Sistema Educativo Brasileiro, a Lei nº 9.394/96 denominada Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem por finalidade estabelecer objetivos que possam garantir o desenvolvimento do educando, visando à segurança da formação indispensável para o exercício da cidadania e ao fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Segundo os objetivos norteadores desta lei, a escola passa a ganhar o status de escola inclusiva, ou seja, aquela que deve garantir o acolhimento de todas as crianças e jovens – garantia inclusive constitucional – por meio de uma dinâmica curricular que procure modificar o caráter discriminatório do fazer pedagógico e a partir das necessidades dos alunos.

É possível verificar que os princípios norteadores presentes nos PCN são bastante claros e comungam com os objetivos bem definidos na NLDB para a condução do ensino fundamental e, por conseguinte, para a formação básica do cidadão.

A referida lei, também estabelece competências e responsabilidades que possibilitam a construção de ações conjuntas visando permitir a recuperação do Sistema Educacional Brasileiro e conferir maior autonomia de organização e gestão escolar.

Neste momento, a escola assume um papel crucial na condução dos processos educativos constituindo-se, de fato, num espaço de ajuda proposital, organizada, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período constante, longo e expressivo de tempo.

Assim sendo, cabe ao Estado viabilizar o acesso à educação, promovendo investimentos na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as oportunidades de participação social e política em toda sua plenitude.

Se a teoria educacional brasileira nos parece consistente, o mesmo não se pode dizer da realidade que acomete os educandos brasileiros. A injusta concentração de renda acentuou a estratificação social, privando uma parcela significativa da população, sobretudo os jovens menos favorecidos, de seus direitos e interesses fundamentais.

Apesar dos avanços tecnológicos que minimizam distâncias e possibilitam maior interação virtual, isso não tem refletido no cotidiano dos jovens e adolescentes que a cada

dia se distanciam de valores morais e princípios éticos que caracterizam sociedades modernas e desenvolvidas. Esse distanciamento pode estar caracterizado por comportamento introspectivo e cada vez mais centralizado em si mesmo, haja vista que grande parte desses jovens e adolescentes, por exemplo, se definem como introspectivos e alheios às questões coletivas, como os debates sociais e políticos. Diante dessa conjuntura, é preciso discutir o lugar que está reservado aos jovens na escola, nos grupos sociais, na sociedade brasileira.

Logo, o mecanismo que possibilita esta discussão e, por conseguinte, a inserção plena destes jovens e adolescentes no seio social passa, necessariamente, pela educação. Para isso se tornar realidade, se faz necessário compreender que estes alunos são – em sua maioria – adolescentes e vivenciam grandes transformações físicas e psíquicas e procuram construir uma identidade social.

Entende-se que se a escola, por um lado, não explicitar e nortear suas exigências disciplinares e pedagógicas, levando em conta os aspectos culturais e sociais dos seus alunos, e, por outro lado, os professores não planejarem suas ações e mediações pedagógicas levando em consideração este aspecto inerente a estes indivíduos, é possível que eles, progressivamente, enfraqueçam o seu interesse pela convivência escolar, e acabem promovendo o distanciamento entre seus interesses e os da escola.

O reflexo desse cenário se entende aos anos finais do ensino fundamental. Por isso, procuramos delimitar o público-alvo de nossa pesquisa e, por consequência, da aplicação da proposta de intervenção pedagógica, pois consideramos o nono ano do ensino fundamental um período de transição importante para atuação efetiva do educador visando contribuir para o amadurecimento cognitivo do aluno deste período.

Em função disso, vislumbramos a possibilidade de contribuir para a compreensão efetiva dos nossos alunos no que se refere às transformações as quais estão sujeitos e a colaboração efetiva para a formação discursiva, interpretativa e crítica diante de tantas informações confrontadas no cotidiano.

Para tanto, entendemos ser o primeiro passo conhecer melhor os alunos, procurando reconhecer a diversidade inerente a cada um desses indivíduos. Este reconhecimento passa pela valorização do aluno, pois ao consideramos suas perspectivas, valores culturais, sociais, religiosos será possível promover atividades pedagógicas e situações de aprendizagem que realmente façam sentido para estes indivíduos.

O passo seguinte é promover o convívio social harmonioso por meio de atividades que valorizem a integração das diferentes culturas presentes no ambiente escolar, de

modo que este convívio favoreça a valorização da diversidade étnica-religiosa e sociocultural, característica marcante da nação brasileira. E a consequência positiva ao adotarmos esta condução é a formação sólida de uma identidade social. Esta construção identitária só será possível pela valorização do aspecto individual e suas peculiaridades em conjunto com a formação de padrões de identidade coletiva.

Sabemos, de antemão, que esta construção não é fácil, requer esforços individuais e coletivos significativos por parte dos atores educacionais, porque, afinal, estaremos lidando com seres humanos que expressam emoções, motivações, valores e atitudes de um sujeito em relação ao outro, envolvendo responsabilidades e compromissos. Portanto, é fundamental que a escola desempenhe um papel de elemento integrador visando a melhor e mais completa formação do aluno.

Por último, ressaltamos a importância da organização do currículo do ensino fundamental por meio de diversos documentos que estão em consonância com o disposto no artigo 26 da NLDB, que assim se verifica:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (BRASIL, 1988, p. 23).

Enfim, vê-se, novamente, que o fazer educacional, pedagógico e didático, deve considerar a diversidade histórica e social do aluno, bem como deve contemplar um trabalho interdisciplinar, de modo a contribuir para a formação social, cultural e histórica plena dos alunos.

## 2.2 A RELAÇÃO TEXTO E DISCURSO: A BASE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO

### 2.2.1 Texto

Se os parâmetros curriculares servem como norteadores do segmento de ensino, o texto, por sua vez, norteia o discurso e com ele o sujeito expressa o que sente em relação a si e ao mundo em que está inserido. Nesse contexto, é mais que necessário destacar a importância que deve ser dedicada a esse conceito, no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita de nossos alunos. Sendo assim, uma valiosa definição para texto é a de Costa Val (2006) ao definir que “texto ou discurso é uma ocorrência lingüística, falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada da unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. (p. 3).

Para Beaugrande (1997, p.10) [...] “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Segundo Beaugrande & Dressler (1981, p. 22) o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, (...) de modo que caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos.

Além disso, na visão estatal, orientada pelos PCN, o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos, que circulam em larga escala nas mais diferentes esferas da sociedade letrada a fim de que o sujeito-leitor-escriptor se apodere das práticas linguísticas e produza significativas alterações em suas relações sociocognitivas. Desse modo, percebe-se a relevância do domínio da capacidade escritora em nossa sociedade, pois demonstrar competência discursiva é uma necessidade pretérita e uma exigência da atualidade. Esse fato se materializa com os gêneros textuais, definidos, na ótica de Marcuschi, como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. (p.19)

Na conceituação de Antunes (2009) o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações que promovem a sua construção e que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência. “Em todos esses e outros desdobramentos, somente pode-se ter como eixo o texto” (p.51).

O principal aspecto de um texto – para que possamos caracterizá-lo como tal – é a unidade. Segundo Siqueira (1996, p.11), a unidade de um texto se define, em princípio, pela sua completude, sem o que o texto não poderá ser reconhecido em sua totalidade, nem por suas partes.

Mas, para que a escola enfatize o texto como unidade de ensino, é necessário, primeiramente, que o professor repense o conceito de texto.

Ao citar Padre Antônio Vieira no Sermão da Sexagésima, Fiorin comunga da mesma ideia de Siqueira ao dizerem que o texto deve ter unidade, isto é, deve tratar de

“um só objeto”, “uma só matéria”. Para eles, texto não é um aglomerado de frases, posto que o significado das frases não é autônomo.

Afirmam, ainda, que nenhum texto é uma peça isolada - pois um texto terá unidade quando abordar, do começo ao fim, o mesmo assunto, a mesma matéria – nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. Começamos, nesse momento, a perceber que um texto tem uma função social e por consequência nasce como o fruto da interação sujeito-escritor com a realidade, sociedade.

Considere-se, então, o que diz Fiorin ao admitir que, de uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade.

Em função disso, é possível crer que qualquer texto, por mais objetividade e neutralidade que apresente, manifesta um posicionamento diante de uma questão qualquer situada em debate.

Logo, não se pode admitir a concepção de texto em frases isoladas, soltas, descontextualizadas. Ao contrário, para a configuração de um texto, deve-se levar em conta que todas as partes que o compõe são solidárias, dependentes, ou seja, o significado de uma interfere, depende do significado das outras. É, portanto, na interligação adequada das partes que se constrói a unidade textual.

Todavia, não basta haver articulação entre as partes para que se possa formar um suposto texto, é necessário que esta junção produza sentido, tornando-se unidade de significação (Siqueira, 1996, p. 12).

Nesta perspectiva, todo texto é uma unidade de linguagem em uso, pois prescinde de interlocutores que interagem com intenções determinadas em um jogo de atuação social e comunicativa de si, do outro e do tema do discurso. (Siqueira, 1996, p. 12)

Se a existência de sociedade é condicionada à existência de comunicação, então consideramos o que diz Marcuschi (2008, p. 71) ao afirmar que não “há comunicação sem que ela se faça por meio de um texto, seja ele oral ou escrito”.

Logo, para que se possa considerar um texto como tal, este deve ser fruto de um contexto sociocultural ao qual participam e partilham seus interlocutores. Percebe-se, então, que o sentido se constitui do contexto social, cultural, dos conhecimentos partilhados, da seleção vocabular, da variação de registros, ou seja, das regras cognitivas e sociais de interação comunicativa.

Desse modo, adotamos, nesse estudo, o conceito de desenvolvido por Beaugrande (1997, p. 10) o qual diz: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações

linguísticas, sociais e cognitivas”.

Por fim, entendemos o texto, ainda, como um fator de interação entre o produtor e o leitor e com uma função social bem definida a qual a escola necessita repensar, pois ainda trabalhamos os variados textos apenas do ponto de vista de sua estrutura a fim de corrigir os “erros” de português, como ortografia, concordância, coesão e coerência sem ter claro os critérios dessa correção e sem priorizar a argumentação e a estória contada. Nesse sentido, direcionamos nosso trabalho a fim de alcançar o objetivo desejado na construção da memória discursiva através do intertexto.

#### 2.2.1.1 Elementos constitutivos do texto

Como já admitido anteriormente, o elemento primeiro para a caracterização de um texto é a presença da unidade. Esta só poderá ser constituída se outros elementos entrarem em cena que são os denominados fatores de textualidade.

São estes fatores, também chamados de critérios de textualização, que configuram e caracterizam um texto e afastam-no da noção de um amontoado de frases organizadas aleatoriamente em uma sequência qualquer.

Outrora, a textualidade era considerada apenas a fatores linguísticos inerentes ao próprio texto (fatores cotextuais de coesão e coerência). Por isso, a linguística textual durante algum tempo empregou esforços ao estudo dos mecanismos de coesão. Ulteriormente, percebeu-se que na produção de sentido agiam também fatores semântico-pragmáticos constituintes da coerência, do sentido. Hoje, à medida que se passou a considerar os textos de uma maneira pragmática - a linguagem em uso - levando em conta a condição social e comunicativa em que se inserem, a ciência da linguagem identifica, além da coesão e coerência, outros cinco fatores de textualidade totalmente vinculados ao contexto.

#### 2.2.1.2 Fatores de textualidade

Apesar da efetiva contribuição para a constituição do texto, a coesão e a coerência não serão motivo de maior discussão nesta pesquisa, pois, como definido, nossos esforços centrar-se-ão nos fatores contextuais enquanto processo que produz situação comunicativa baseada no conhecimento de mundo de seus interlocutores/escritores.

Portanto, apesar de existirem cinco fatores – aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade – dedicaremos maior ênfase ao estudo da intertextualidade, sem tampouco deixar de apresentar breves considerações sobre os demais fatores, tão importantes quanto à intertextualidade.

Considere-se, inicialmente, para que exista texto deve existir antes sentido, que só pode ser inferido no processo de leitura. Mas, para isso, o nexos, a lógica entre as várias ideias deve ser apresentada na superfície textual. Por isso, a coerência é dependente, também, da interação entre o leitor, receptor do texto e os conceitos, ideias nele contidas.

Segundo Fávero (2009), os fatores de coerência são os que dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais profunda do mesmo. Assim, a coerência caracteriza-se como o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macro textualmente.

Para Beaugrande e Dressler (1981) o texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Para eles, o texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiências cotidianas, atitudes e intenções, isto é, fatores não linguísticos. Deste modo, um texto não é em si coerente ou incoerente; ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação. Logo, esta dita coerência se materializa na compreensão construída pelo leitor a partir da ativação de conhecimentos linguísticos (cotextuais) e extralinguísticos (contextuais).

Esse quadro conceitual leva Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) a adotarem a semântica procedimental, proposta por Winograd (1976) e Miller e Johnson-Laird (1976) como a mais adequada para o tratamento da coerência porque possibilita ativar os conhecimentos armazenados na memória semântica (conhecimento dado pelas sentenças e suas proposições que organizam os conhecimentos a respeito de situações, eventos e fatos do mundo real) e na memória episódica (conhecimento dados pelos fatos ou convicções num determinado formato, para um uso determinado). Esses conhecimentos são culturalmente determinados e construídos através da experiência e trazidos à memória ativa no momento da interação verbal, a partir de elementos presentes no texto.

Indubitavelmente, ao se pensar em sentido de um texto, não se pode esquecer-se das relações de sentido que se estabelece entre os enunciados que o constituem. Sendo assim, a interpretação de um termo depende da de outro. E isso só é possível, segundo Fávero, se o texto for concebido segundo o nível semântico (significado), o léxico-

gramatical (formal) e o fonológico ortográfico (expressão). Desse modo, conforme a autora, a coesão é concebida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

Fávero concorda com os pensamentos de Halliday e Hasan, que reconhecem, entretanto, que a noção de coesão precisa ser “complementada” pela noção de registro, entendido como “uma série de configurações semânticas” que estão associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: o que ele significa no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado social, expressivo, comunicativo, representacional dentre outros.

Em linhas gerais, a coesão pode ser compreendida como representação das diversas relações entre as ideias apresentadas em um texto, através da utilização de uma série de mecanismos gramaticais e lexicais. Assim, a própria língua fornece uma série de recursos que possibilita evidenciar a lógica entre conceitos e as variadas ideias presentes em um texto.

Como dito anteriormente, a coesão, hoje, é entendida como codependente de outros fatores para que possa garantir a textualização inerente ao texto. Para Costa Val (1994), a coesão não se encontra “pronta” no texto, mas está apenas sinalizada a fim de ser processada pelo receptor no momento da leitura. Isso significa dizer que a coesão se concretiza na expressão da coerência no plano linguístico. Neste sentido, o escritor assume responsabilidades legítimas no fazer e na tessitura do texto, utilizando de um vasto acervo léxico-linguístico para a produção de sentido.

Mais adiante, a linguística textual passou a considerar outros cinco fatores como elementos preponderantes para a configuração textual e que dizem respeito ao contexto de produção e recepção do texto.

Estes fatores, centrados nos interlocutores, dividem-se em: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Como tais, se materializam no texto, mas precisam do contexto e do conhecimento de mundo dos interlocutores para se corporificarem no plano textual.

Para Beaugrande e Dressler (1983), citados por Costa Val (2006), a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. Segundo eles, a intenção pode ser informar, ou impressionar, ou chamar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, pois é ela que vai orientar a confecção do texto. Sobre esse aspecto, observamos uma nítida ausência de compreensão dos alunos dos nonos anos sobre o que seria essa intencionalidade, sem contar os demais fatores de

textualidade. Isso se deve, sobretudo, à falta de adequado tratamento na condução da aula que trata da produção de texto, porque parte dos professores não expõem aos alunos a exigência desta e das demais premissas para a construção de uma redação argumentativa. Acreditamos, ainda, que este fato ocorre pelo comodismo de acreditarem que a qualidade na produção de textos só deve ser ensinada, e, portanto, aprendida pelo aluno quando cursa ao ensino médio ou, em alguns casos, pelo desconhecimento destes elementos estruturantes do texto, fato inadmissível para um professor de linguagem.

Em muitos casos, a redação escolar se apresenta vazia desta característica textual. Algo que prejudica sobremaneira o valor ilocutório do discurso que, por sua vez, é um elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa (Beaugrande e Dressler, 1983).

O próximo fator de textualidade – a aceitabilidade – diz respeito à expectativa do receptor, leitor, avaliador do texto. Ele ao se deparar com a produção textual do aluno espera que esta seja coerente, coesa, útil e significativa, capaz de conduzi-lo a adquirir conhecimentos ou até mesmo contribuir com as metas do emissor.

Neste aspecto, Costa Val (2006) postula haver uma cumplicidade entre o receptor e o produtor para que a comunicação se torne efetiva, admitindo-se eventuais falhas do produtor como sendo significativas e até intencionais. Esta sentença é considerada por Charolles (1978, p. 38) ao afirmar que o receptor dá um “crédito de coerência” ao produtor supondo que o discurso daquele seja coerente e este se empenhe em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe.

É bem verdade que alguns professores avaliadores/corretores mantêm esta postura em relação à correção e a aceitabilidade dos textos produzidos por seus alunos. Contudo, esta postura pode não ser a mais adequada, pois quando se trata de textos argumentativos se espera que o produtor seja claro e objetivo a fim de evitar inferências e deduções equivocadas por parte do receptor, até porque não caberia, em certa medida, que este preencha eventuais lacunas do produtor. A tendência diz que o texto deve dar conta do dito e não-dito, ou seja, admite-se a pressuposição porque esta evidencia-se na superfície textual, ao contrário do que se vê nos subentendidos e nas inferências produzidas pelo receptor quando as conclusões podem ser distorcidas.

Sobre este aspecto, conclui Ducrot (1987) que a significação do enunciado, fora de suas ocorrências possíveis, implica ultrapassar o terreno da experiência e da constatação, e estabelecer uma hipótese – talvez justificável -, mas que, de qualquer forma precisa ser

justificada. Percebe-se, que projetar expectativas e a aceitabilidade do texto a partir das inferências possíveis, ainda que parcialmente aceitas, do receptor é um risco que o escritor corre se estas não corresponderem, de fato, ao que se pretendia efetivamente dizer, mais especificamente nos textos dissertativo-argumentativos.

Para que se evitem equívocos e falhas de interpretação do receptor em relação às intenções do produtor entra em cena o próximo fator de textualidade: a informatividade. que corresponde ao grau de novidade e previsibilidade, pois quanto maior for a previsibilidade, menor será o grau de informatividade que o texto poderá oferecer a um determinado receptor, uma vez que acrescentará pouco às informações que o leitor já detinha antes do processamento do texto. Por outro lado, o contrário se admite: quanto mais informações novas o texto apresentar, menor será sua previsibilidade e, neste caso, tornará elevada a carga informativa do texto produzido.

Além destes fatores de textualidade, que dizem respeito aos interlocutores do processo comunicativo, acrescenta-se, também, outro fator denominado situacionalidade que corresponde aos componentes responsáveis pela adequação e importância do texto em relação ao contexto em que se insere. De acordo com Costa Val (2006, p. 12) é a pertinência do texto à situação sociocomunicativa. Neste sentido, o contexto reveste-se de grande importância para a definição do sentido do discurso e, com efeito, orienta tanto a produção quanto a recepção do texto.

A autora reconhece a importância da conjunção destes fatores para a construção da prática comunicativa, porque ao saber com que conhecimentos do receptor o produtor pode contar, este não precisará explicitar no seu discurso em função do contexto imediato ou da preexistência ao próprio ato comunicativo. Por isso, em relação à intertextualidade temos que é a capacidade que um texto tem de (re) produzir outros discursos, outros dizeres, outros saberes com os quais mantêm relação de dependência semântica, ainda de acordo com Costa Val (2006, p. 50).

Essa capacidade, representada pela palavra intertextualidade, foi conceituada e definida, primeiramente, por Júlia Kristeva (1974), a partir da análise e da difusão das obras de Bakhtin, dizendo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para desvelar um fator maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) em que se lê pelo menos uma outra palavra (texto). Alia-se a este pensamento, aquilo que Bakhtin introduzira nos estudos literários e amplia-se para os estudos linguísticos: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.

Esta transformação, mencionada por Bakhtin, obriga, segundo Samoyault (2008), a palavra a transportar suas significações, seus usos e seus empregos e os transporta no texto que deles se vale e os transforma em contato com outras palavras ou enunciados. Segundo a autora, o termo intertextualidade designa o mosaico de sentidos e de discursos anteriores produzidos por todos os enunciados. Tornando-a um instrumento estilístico, linguístico mesmo. A essa anterioridade, condição necessária para definição de um texto, Kristeva postula:

Definimos o Texto como um aparelho translinguístico que redistribui a ordem da língua, relacionando uma palavra comunicativa que visa à informação direta com diferentes enunciados anteriores e sincrônicos. (KRISTEVA, 1969, p. 115)

Compreende-se, então, segundo Samoyault (2008), que, nesse contexto, a intertextualidade apresenta-se como uma definição linguística e abstrata, integrada à análise transformacional (redistribuição da ordem da língua e transformação dos códigos), a fim de levar em conta o social e o histórico. Ao seguirmos esta linha de pensamento, somos levados a crer que toda produção textual deva considerar o contexto social e histórico do indivíduo para que estes elementos possam, de algum modo, contribuir para a qualidade textual. Por conseguinte, a intertextualidade se reveste de importância como fator de qualidade na composição dos textos.

Paralelamente, Sollers (1971, p. 75) afirma que todo texto se situa na junção de vários textos dos quais ele é ao mesmo tempo a releitura, a acentuação, a condensação, o deslocamento e a profundidade. Neste mesmo sentido, Beaugrande e Dressler (1983) falam que a utilização de um texto depende do conhecimento de outro (s) texto(s).

Nesta perspectiva, Costa Val (2006) declara que, de fato, um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição.

Evidencia-se, mais uma vez, que estes autores partilham ideias claras sobre a importância da intertextualidade para a composição textual e, com efeito, não perdem de vista o pensamento de que a originalidade, a autoria se funda na transformação, releitura e na capacidade de aprofundar o texto. Além disso, eles dialogam e concordam que a constituição de um texto se apoia em outros textos e que, por isso, não há como se pensar ou concebê-los sem necessariamente passarmos por outros textos. Esse fenômeno é visível tanto na escrita quanto no ato da fala, pois se observarmos nas conversas, nos debates e momentos de informalidade sempre retomamos outros dizeres para com eles concordarmos ou discordarmos. Com efeito, a escrita produtiva, fenômeno que nos

interessa destacar neste trabalho, deve ser carregada dessas marcas de intertextualidade, pois, consciente ou inconscientemente, buscamos pontos de aproximação ou distanciamento entre os variados discursos. Como exemplo, tomamos de empréstimo um texto de Rubem Alves denominado *O PINTASSILGO E AS RÃS*, que abaixo transcrevemos:

Era uma vez uma comunidade rãs, pobres rãs, que vivia no fundo de um poço e, por nunca terem saído dali, não tinham parâmetros para julgar absolutamente nada, entender o mundo ou o que lá fora existia. Mas um dia, um pintassilgo viu rãs no fundo do poço e, cheio de piedade, começou a falar sobre o que havia aqui fora: matas, flores, campos muito verdes, frutos maravilhosos, animais, água limpa. As rãs escutaram o pintassilgo; no início, acreditavam que era tudo aquilo apenas uma invenção dele, que tinha o dom excepcional de criar coisas, contar histórias fantasiosas; mas, depois, um grupo de pensadores sérios em demasia e que em nada acreditavam concluiu que aquilo que o pintassilgo pregava era uma ideologia muito perigosa, manipuladora e de características alienantes.

E, então, quando o pintassilgo voltou para contar sobre as maravilhas do mundo, as rãs o prenderam, não deixaram que ele sequer abrisse o bico e lhe torceram o pescoço com gosto e vontade. Os pensadores, muito gratos às rãs comuns, aplaudiram e escreveram lá no fundo do poço, nas paredes, a máxima: “Boca que conta mentira não merece falar”. E, empalhado o pintassilgo, o colocaram no museu das ‘conquistas e críticas ideológicas. (ALVES, 1981, p. 119-120).

Rubem Alves, escritor-educador, filósofo está à vontade no texto acima, para fazer uma releitura da célebre história “O Mito da Caverna”, de Platão, dando-lhe uma nova roupagem, atualizando-a para o contexto brasileiro. Assim como ele, esta prática é marca constante nos mais variados textos dos mais diferentes artistas, tais como: Chico Buarque, Renato Russo, que citaram passagens bíblicas em famosas e eternas canções. Isto corrobora para evidenciar a relevância da intertextualidade nas produções textuais e que muito valoriza a qualidade de suas produções.

Neste plano, para Samoyault (2008), se cada texto constrói sua própria origem (sua originalidade), inscreve-se ao mesmo tempo numa genealogia que ele pode mais ou menos explicitar, ou seja, um texto, ainda que seja fruto de uma manifestação de originalidade, apresenta traços familiares com outros textos descendentes e, a partir de si mesmo poderá ser raiz para textos ascendentes numa genealogia textual. A autora, ainda, ratifica este pensamento quando admite que esta genealogia compõe uma árvore com galhos numerosos, com um rizoma mais do que com uma raiz única, na qual as filiações se dispersam e cujas evoluções são tanto horizontais quanto verticais.

Estas evoluções propostas pela autora, em sua maioria, não são estudadas nas escolas regulares e tão pouco mencionadas em cursinhos preparatórios para vestibulares, que, simplesmente, preocupam-se em citar o valor da aplicação da intertextualidade nas

construções textuais sem maiores orientações de como viabilizá-la no plano textual, aparecendo uma ou outra “frase de efeito”, no final dos textos dissertativo-argumentativos ou numa fábula com a famosa “moral da história”. Observa-se que tal prática é fruto da falta de domínio das técnicas aplicáveis ao processo de construção da intertextualidade. Além de estabelecer uma relação proposital de dependência criativa do aluno aos conhecimentos do professor, no qual aquele perde a possibilidade de construção da sua autonomia discursiva.

Com efeito, para que o aluno possa alcançar a capacidade de atuar com independência em suas produções textuais, o esforço do educador deverá se concentrar em não só expor conceitos, que parecem, por vezes, abstratos e inalcançáveis a compreensão leitora dos alunos, mas, sobretudo, na criatividade em saber demonstrar, com atividades e exercícios específicos, a efetividade das marcas de intertextualidade nos textos.

Nessa perspectiva, entende-se que todas as palavras se abrem às palavras do Outro e estas corresponderiam ao conjunto da literatura existente, suporte teórico, base para formação do conhecimento científico. Mais uma vez e, em todas as instâncias do saber humano, ressalta-se a importância da intertextualidade, seja nos meios escolares seja nos estudos mais complexos da produção humana. O processo enunciativo se envolve numa teia de outros enunciados que contribuem para construí-lo. A expansão destes enunciados textuais passa a existir à medida que nossas palavras se revestem da voz e da palavra de Outrem.

Não podemos deixar de comentar as contribuições apresentadas por Roland Barthes e Michael Riffaterre sobre aspectos teóricos e críticos para a análise da intertextualidade no plano da leitura do texto literário, visão delimitada, reduzida e precisa, mas que não deixa de ser acentuada ao plano linguístico.

Barthes (1973) analisa a intertextualidade, afirmando que “todo texto é um tecido novo de citações passadas”. Logo, todos os livros contêm a contribuição de alguma citação. Por conseguinte, não se pode esperar que alguma citação nos remeta necessariamente ao *corpus* literário, mas a uma produtividade textual, aproximando-se do pensamento de Kristeva ao salientar que “A intertextualidade não se reduz evidentemente a um problema de fontes ou de influências; o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas. (BARTHES, 1973, p. 59)

Sendo assim, a linguagem será o campo hiperextensível do ofício intertextual,

tornando-se, com isso, complicada a sua medição. Sem a pretensão de torná-lo uma prática sistemática, Barthes retoma e precisa o termo em *Le plaisir du texte* (1973), e o conecta às práticas da leitura ao dizer: “Saboreio o reino das fórmulas, a derrubada das origens, a desenvoltura que faz vir o texto anterior do texto ulterior. [...] E isso é bem o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito”. (BARTHES, 1973, p. 59)

Esta desenvoltura nos leva a medida da leitura, ligada à memória e ao aprofundamento definitivo no espaço universal dos textos. A intertextualidade passaria a ser pensada sob dois aspectos: o primeiro, relacionado ao estudo tipológico e formal dos elementos de retomada, a qual denomina-se intertextualidade de superfície e, o segundo, levando-se em conta os estudos das vastas relações nascidas dos contatos dos textos entre si, denominada intertextualidade de profundidade.

A partir dos estudos de Michael Riffaterre (*La production du texte* (1979), e *Sémiotique de la poésie* (1983)), a intertextualidade torna-se conceito para recepção de textos, as suas referências a outros textos, impondo modelos de leitura. Surge, neste momento, a noção de intertexto, que para ele é uma categoria da interpretância e designa qualquer índice, qualquer traço percebido pelo leitor e que orienta a leitura. O intertexto sendo, antes de tudo, um efeito da leitura e possibilitando a continuação da obra pelo leitor, seria, portanto, uma dimensão importante da intertextualidade. Logo, o texto configura-se como “um conjunto de pressuposições de outros textos”. E esta pressuposição só será captada com uma leitura retroativa atenta. Com efeito, define-se o intertexto (dimensão da intertextualidade) como “a percepção, pelo leitor, de relações entre uma obra e outras que a precederam ou a seguiram” (Riffaterre, 1979, p. 9). Na tentativa, bem-sucedida por sinal, de estabelecer uma classificação formal para a intertextualidade, Gérard Genette (1982) introduz uma taxinomia formal de categorias para as relações transtextuais passando a defini-la como “a presença efetiva de um texto em um outro”. Para ele, um texto pode proceder e apresentar um repertório a partir de cinco possíveis tipos:

- o primeiro é pois a *intertextualidade*, que ele define por uma relação de co-presença entre dois ou vários textos (práticas de citação, do plágio, da alusão);
- “o segundo tipo é constituído pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com aquilo que se pode apenas nomear seu *paratexto*: título, subtítulo, prefácio, etc.;
- o terceiro tipo, que ele nomeia *metatextualidade*, descreve a relação de comentário que une um texto ao texto do qual ele fala;
- o quarto, que constitui o objeto de *Palimpsestes*, justamente, é chamado *hipertextualidade*;
- o quinto e último – a *arquitextualidade* – determina o estatuto genérico do texto. (GÉRARD GENETTE, 1982, p. 9).

Com esta delimitação da intertextualidade, Genette (1982) possibilita, finalmente, resolver suas ambiguidades. Indubitavelmente, ele permite privá-la de qualquer possibilidade hermenêutica, reduzindo com isso, seu alcance crítico. Com efeito, ele consegue distinguir intertextualidade de hipertextualidade - dois tipos relacionais antes confundidas – separando-as sob pretexto de que “uma designa a co-presença de dois textos (A está presente com B no texto B) e outra, a derivação de um texto (B deriva de A mas A não está efetivamente presente em B)”. Então, a intertextualidade é,

sob sua forma mais explícita e mais literal, [...] a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa); sob uma forma menos explícita e menos canônica, a do plágio (em Lautréamont, por exemplo), que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sob uma forma ainda menos explícita e menos literal, a da alusão, isto é, de um enunciado, cuja plena inteligência supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro ao qual remete necessariamente uma ou outra de suas inflexões, que, de outro modo, não seria aceitável. (GENETTE, 1982, p. 8).

No geral, a construção da noção de intertextualidade nos permite perceber não somente uma limitação progressiva de sua definição, como também, uma flexível progressão de seu uso. Não se trata, contudo, de banalizar o termo ou tão pouco de torná-lo senso comum. Pelo contrário, conforme afirma Laurent Jenny (1976, p. 226), herdamos um termo “banalizado” e cabe-nos torná-lo tão pleno de sentido quanto possível. Mais do que propor uma lista de simples tipologia dos fatos e operações intertextuais, Jenny propõe uma classificação das ideologias intertextuais (a intertextualidade como desvio cultural, como reativação do sentido ou como memória dos sujeitos) que permite o trabalho preciso com os elementos dicotômicos: convergência/divergência; unidade/fragmentação; integração/desintegração.

Decorre, então, o interesse, assumida pela psicanálise sobre a intertextualidade, dada a sua contribuição para a compreensão e interpretação dos fenômenos do sonho e das representações-lembranças. Por meio da intertextualidade a psicanálise procura compreender as relações constitutivas do eu e do outro na prática de leitura-escritura. Este deslocamento da intertextualidade, feita por Michel Schneider (1985, p. 12) em sua obra denominada *Voleurs de mots*, com fins interpretativos, mais do que referência teórica, nos fornece elementos para uma reflexão a respeito da conexão entre a elaboração do texto com a constituição da personalidade. Esta possível ligação contribui, sobremaneira, para tornar a intertextualidade um elemento formativo da relação com o outro, pois

De quê é feito um texto? Fragmentos originais, reuniões singulares, referências, acidentes, reminiscências, empréstimos voluntários. De quê é feita uma pessoa? Pedacos de identificação, imagens incorporadas, traços de caracteres assimilados, o todo (se se pode dizer assim) formando uma ficção chamada eu. (SCHNEIDER, 1985, p. 12).

Portanto, convencemo-nos cada vez mais da importância da intertextualidade para a feitura de um texto. Apesar de, obviamente, não ser o único elemento necessário para sua constituição. Mas, evidencia-se, novamente, que um texto não existe solitário, ele é carregado de palavras e pensamentos utilizados por empréstimos, conscientes ou não, tal como uma pessoa se constituirá numa relação ampliada com o outro.

Sendo assim, todo processo de ensino/aprendizagem deve passar, necessariamente, pelo ensino da intertextualidade, uma vez que ela é “um fenômeno constitutivo da produção de sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens” (Silva, 2002). Neste sentido, a atuação do profissional de língua portuguesa reveste-se de tamanha importância, pois é através do texto que o usuário da língua constrói sua competência em organizar o pensamento, ativando conhecimentos, transmitir ideias, informações, opiniões em dados momentos comunicativos.

Admite-se, ainda, que no ensino de Língua Portuguesa, os desafios do professor serão sempre fazer com que seus alunos compreendam os textos como produtos construídos num processo histórico-social relacionando-os a outros textos já lidos ou ouvidos e admitindo-se a múltiplas leituras por eles sugeridas, sendo a intertextualidade um elemento favorável para a construção desta compreensão leitora. Ela pode dar conta, também, de minimizar a falta de qualidade argumentativa nas produções escritas de boa parte dos nossos alunos. Para isso, torna-se evidente e necessário, o trabalho em sala de aula com diversos gêneros e tipos textuais e com as mais variadas finalidades: seja para (re) (des) construir textos demonstrando os resultados provocados pelas alterações propostas e/ou propor a criação de intertextos por meio das tipologias intertextuais existentes (citação, paródia, pastiche, bricolagem), pois os alunos terão maior apropriação do conhecimento dos gêneros textuais e das possibilidades intertextuais que estas práticas podem produzir na sua formação discursiva.

### 2.2.1.3 Contexto e as Condições de Produção Textual: fatores de uso e fatores culturais

As produções textuais sempre se inserem em um contexto, e este tende a influir no

desempenho linguístico dos alunos à medida que passa a refletir o meio social em que eles estão inseridos. Neste sentido, as produções orais ou escritas poderão simbolizar suas realidades, suas vivências ou suas experiências permeadas por ideologias diversas com as quais a escola deveria estar preparada para enfrentar.

Logo, a escola assume um papel fundamental na compreensão deste movimento sociocultural construído no pelo sujeito-aluno. Esta compreensão dará condições para que as práticas com a linguagem leve em conta os valores discursivos trazidos pelos alunos em suas práticas de interação social.

No que se refere às condições de produção do texto, é preciso contextualizar que uma noção de análise do discurso dada por uma visão pecheutiana, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, é a de condições de produção do discurso, que remete as relações de força existentes e constituintes da prática discursiva. Por relações de força, se entende os embates que transcendem ao texto e abordam as desigualdades reais entre os homens, os desníveis existentes entre os lugares que ocupados e os poderes que exercemos nas produções sociais. Esses embates vão além das relações entre sujeitos e temas ou entre sujeitos e objetos, chegando às relações entre os sujeitos.

A língua e as linguagens, por meio do poder de fogo e de jogo, podem figurar e refigurar incomensuravelmente um discurso. Dessa forma, pensando o discurso como um instrumento fundamental da prática política, é preciso que seja pensado “como a história se inscreve na linguagem”. É preciso que a história seja vista também como luta para a mudança dela própria, sendo acontecimento fundamental para toda história.

A mobilização das noções de condições de produção do discurso explicita que na base dos processos discursivos estão, além da materialidade simbólica, também uma materialidade histórica, constituída pelas relações sociais de uma determinada formação social, em meio às quais e para as quais os sujeitos históricos trabalham a elaboração de seus dizeres, movimentando os sentidos e promovendo uma práxis discursiva.

#### 2.2.1.4 Tipologia Textual: conceitos e definições

De acordo como nossa compreensão o objetivo principal de trabalho com a Língua Materna na escola deveria desenvolver no aluno capacidades e habilidades que o capacite a utilizar um número expressivo de recursos que a língua mãe disponibiliza para a produção de sentido de maneira que ele possa adequá-lo a cada situação de interação

sociocomunicativa. Desse modo, o trabalho com os gêneros e as tipologias textuais se reveste de importância para o aluno, pois à medida que este é capaz de diferenciar gêneros de tipos, então terá entendido as esferas discursivas de leitura, compreensão produção escrita de textos, bem como a função social de cada um e o uso e a adequação deles em cada momento do discurso. Estabelecer, com efeito, esta diferença nocional junto aos alunos na escola, significar impor limites para as compreensões equivocadas que eles estabelecem ou possam estabelecer entre esses variados textos.

Para isso, convém salientar que Marcuschi (2008, p. 150) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do gênero textual. Ele considera que o trabalho com a tipologia acaba limitando o campo de atuação leitora e discursiva do aluno, e por outro lado, atuar com gêneros amplia o leque de opção do estudante. Afinal, para o autor o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade

“[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Por outro lado, Travaglia defende o trabalho com a tipologia, pois

Sendo os textos de diferentes tipos, eles se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução. O trabalho com o texto e com os diferentes tipos de texto é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p. 2).

No Brasil temos algumas perspectivas para o estudo dos gêneros, a saber:

- a) A linha Bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygostskyana sociocontrutivista adotada pela Pontífice Universidade Católica de São Paulo;
- b) A perspectiva “swalesiana”, [...] influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) com estudos na Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Maria;
- c) A linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional da Universidade Federal de Santa Catarina;
- d) A quarta perspectiva sofre influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também dos norte-americanos como Charles Bazermam, Carolyn Miller e

outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Norman Fairclough estudada na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Em relação à noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, Marcuschi (2008) salienta que:

1. O Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. “[...] são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* [...]” (p 154);
2. O Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. “[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...]”. (p 155);
3. O Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido Bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instancias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). “Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, [...]”. (p 155).

Para além das divergências teóricas, compreende-se a necessidade de demonstrar ao aluno as diferenças básicas entre gêneros e tipos textuais para que ele possa de modo autônomo, fazer suas escolhas discursivas levando em contas os gostos e as necessidades do dia a dia.

#### 2.2.1.5 A dissertação argumentativa

Historicamente, o ensino das práticas redacionais foi pautado em discursos e ações “mecânicas” pautadas basicamente em métodos de esquemas sem profundidade que visam ao preenchimento de uma folha de redação. Basicamente afirmações como “*Meu*

*Deus! Dissertação é um saco*”; *“É muito difícil pra mim”*; *“Eu não sei nada de atualidades!”*; *“E o professor nem explica o que é pra fazer!”* São recorrentes dentro dos meios escolares, haja vista que, em grande parte, não exercitam as capacidades espontâneas de expressão dos alunos, transformando a escrita em “processos” que devem ser obedecidos para a produção de um resultado que sempre é objeto de rigorosa cobrança. Ouvimos com frequência estas e outras colocações de nossos alunos a respeito de produções textuais escritas, mais precisamente da dissertação argumentativa.

Esta repulsa dos alunos diante do texto argumentativo é fruto, talvez, de práticas equivocadas que admitem sua concepção no meio escolar somente a partir das séries finais do ensino fundamental. Esta conduta estimulada pelo livro didático e pelas práticas de alguns professores torna dificultoso o ensino desta tipologia textual.

Observa-se que há uma predominância no ensino de textos narrativos e descritivos em turmas das séries iniciais do segundo segmento do ensino fundamental em detrimento da prática de produção de textos argumentativos. Parece-nos que os alunos só serão capazes de pensar e de se posicionar a partir de certa idade e grau de estudos. Estas dificuldades se tornam mais evidentes quando começamos a trabalhar com produções argumentativas nas séries finais do ensino fundamental. Os alunos se veem diante de uma proposta de redação que rompe com a tradição da narrativa e os impõe uma nova tipologia textual: o texto argumentativo.

Este novo desafio se mostra quase intransponível para o aluno, que vem de um ensino de texto no qual há predomínio das narrações e, de modo estanque, passa a romper com esta prática. É como se a prática com textos narrativos não os levasse a pensar, se posicionar, questionar, refutar, indagar, contestar. Mesmo em textos narrativos, os professores poderiam anteciper a perspectiva argumentativa, marca presente em fábulas, narrativas orais. Esta postura, se praticada com frequência, não ensejaria tanta dificuldade na condução das discussões em torno do texto argumentativo, visto que o terreno já teria sido preparado antes através da produção dos textos narrativos.

Não sendo esta uma conduta padrão, o trabalho com textos argumentativos se torna um campo árido para a maioria dos estudantes brasileiros, como observado em nossa prática docente. Todavia, visando minimizar estes desafios, o aluno deve ser levado a compreender que o texto (oral ou escrito) argumentativo está presente em todos os momentos da vida cotidiana. Esta ideia é ratificada por Pacheco quando diz que

Dissertar é um ato que desenvolvemos todos os dias. Procuramos justificativas para a elevação dos preços, para o aumento da violência nas

idades, para a repressão que sofreremos dos nossos pais. Preocupamo-nos com a bomba atômica, com a AIDS, com a solidão, com a poluição. Defendemos nossos pontos de vista em relação à nossa liberdade, ao futebol, ao cinema, à música. (PACHECO, 1988, p. 1)

Desse modo, pode-se salientar que a dissertação argumentativa está intrinsecamente ligada ao nosso dia a dia e, por isso, não podemos prescindir de utilizá-la em nossa prática docente levando o estudante a perceber que, consoante Pacheco, o ato de dissertar implica discussão de ideias, argumentação, raciocínio, organização do pensamento, defesa de pontos de vista, descoberta de soluções. Significa refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca. (PACHECO, 1988, p. 1)

Partilhando deste pensamento encontramos Adilson Citelli ao afirmar que

As formas dissertativas estão presentes cotidianamente na vida das pessoas. São os discursos da publicidade, do jornalismo, da política, das aulas, dos conselhos dos amigos, das polêmicas para se saber qual o melhor time de futebol. Em comum entre todas estas formas está o fato de que ideias estão sendo veiculadas; pontos de vista debatidos; concepções atacadas ou defendidas. (CITELLI, 1994, p. 7)

Logo, evidencia-se uma das premissas para que um texto possa ser considerado argumentativo, qual seja a existência de uma tese, aquilo que se pretende provar, um ponto de vista sobre um assunto qualquer. Este ponto de vista decorre da elaboração crítica de um posicionamento pautado no reconhecimento, análise, sistematização, compreensão e formalização que envolve, ou pelo menos estão envolvidos, em uma discussão temática qualquer. Estes seriam, a princípio, os elementos básicos que regulam a construção do ponto de vista. Contudo, a existência destes elementos não garante a proficiência na produção de textos argumentativos. Porém, a sua falta certamente poderá comprometer os objetivos de convencimento desejados em um texto argumentativo.

Este convencimento, ainda que nos pareça uma tese individual, será formado a partir de uma visão de mundo, fruto de ideias, concepções, opiniões coletivas, ou seja, um ponto de vista, ainda que configure uma perspectiva individual, nascerá nos e dos discursos com os quais convivemos.

Esta visão sobre como se forma um ponto de vista encontra amparo no pensamento de Citelli, uma vez que:

Quando falamos/escrevemos, ouvimos/lemos, realizamos atos de linguagem circunstanciados por um conjunto de valores e experiências que se qualificam

ou desqualificam muito em função das relações sociais, do ambiente cultural, da situação econômica que nos circundam. (CITELLI, 1994, p. 18)

Nesse sentido, o pensamento, o ponto de vista pode estar de acordo ou não com os interesses da classe, da categoria ou do grupo a que o indivíduo pertence, seja por associação ou dissociação, os pontos de vista são formados a partir de construções coletivas, denominadas de formações discursivas sociais. Por isso, a formação de um ponto de vista significa, dentre muitas outras ações, a de demonstrar uma posição diante de alguma problemática imposta pela realidade diária.

Esta formação do posicionamento individual passa necessariamente pela ideia de que alguém opera partindo de lugar (o trabalho, a associação de classe, o partido político, a ideologia religiosa etc.) entrecruzando tais formações discursivas diferentes. A tese, portanto, resulta de um pensamento pautado por outros discursos e possui relações com o próprio trajeto cultural dos indivíduos (leituras praticadas, convivências construídas, informações a que tiveram acesso nas interações sociais).

Nos últimos anos, em vestibulares e concursos públicos, o texto argumentativo ganhou espaço, pois nele temos a possibilidade formular teses, levantar hipóteses e apresentar argumentos sobre temas propostos para discussão temática. Além disso, ele possibilita escolher elementos probatórios que serão arrolados como articuladores do pensamento visando demonstrar um raciocínio, um juízo de valor, uma premissa.

Conforme já exposto, o primeiro elemento de uma dissertação argumentativa é a tese, pois se trata do fio condutor do discurso, que conduzirá todas as ideias para a construção do convencimento e da persuasão textual.

A tese, conforme Citelli (1988, p. 28), configura-se como uma hipótese de natureza afirmativa, uma suposição que pode ser eleita como a mais adequada para ser desenvolvido, daí ter a necessidade de ser justificada, comprovada, e posta na situação de poder se sustentar enquanto verdade enunciada.

## **2.2.2 Discurso**

### **2.2.2.1 Enunciação e Interlocução**

O falante, usuário de uma língua, somente poderá interagir linguisticamente se o fizer por meio de textos, que são elaborados pela constituição e conexão de ambientes de interlocução. A linguagem humana tem característica dialógica,

existente e organizada para operar no processo de interlocução. A comunicação por textos é produzida em função dos ambientes de interlocução em que eles atuam, concebem e compõem. Logo, a comunicação e a interação linguística ocorrem pelo discurso, pois ao agirmos discursivamente na interação com os Outros, estaremos utilizando uma habilidade ou conhecimento denominada competência linguística.

Em função disso, a aprendizagem da escrita textual é mediada pela composição e articulação de ambientes de interlocução, os quais são considerados espaços naturais da configuração do texto. Estes espaços constituem-se pela existência dos interlocutores, ou seja, um “eu” que compõe o texto, o “tu” ou “você” que recebe e interpreta o texto -, estes, por sua vez, se inserem num específico tempo e espaço.

Segundo Benveniste (1988), esta relação espaço-temporal é definida com instância enunciativa, pois cada vez que uma pessoa começa a falar ou a escrever ela estabelece um espaço de interlocução, ou uma “instância de enunciação”. E esta se apresenta como o “eu” que fala – o enunciador -, define alguém que será o seu “tu” – o enunciatário -, e os dois constroem o texto, no “momento” da enunciação.

A organização textual é feita a partir da constituição da instância enunciativa caracterizada pelas marcas da interlocução presentes no texto. Por isso, pode-se afirmar que todo texto consiste numa manifestação da instância enunciativa que ele compõe e, simultaneamente, pode formar e relacionar outras instâncias ou ambientes de interlocução.

O aluno, por outro lado, consciente desta habilidade no plano da oralidade transfere este conhecimento para o plano da representação escrita por meio da formulação, reconstrução de hipóteses enunciativas, passando a compreender os paradigmas textuais convencionados na sociedade e no espaço escolar.

Neste momento, torna-se importante demonstrar para o aluno que todo texto (oral ou escrito) direciona-se a um possível interlocutor. Ciente desta premissa, a produção do texto elaborada pelo escritor/falante terá uma configuração mais plena e consciente das possibilidades comunicativas.

Reconhecer o perfil aproximado dos interlocutores estimula o dizer do autor, ou seja, favorece a elaboração aquilo que é dito pelo escritor, inclusive norteando a forma de expressar suas ideias.

As características do interlocutor poderão influenciar significativamente ou não na composição textual, sendo ele um interlocutor universal ou específico. Este

influenciando sobremaneira na construção textual a partir das características definidoras do público com perfil mais singular, interferindo significativamente na formatação textual. Aquele não sendo possível identificá-lo, não possibilitará justificar determinadas escolhas feitas na elaboração do texto.

Possibilitar que o discurso do outro se faça presente em nosso discurso não desvaloriza a produção autoral do nosso texto. Por conseguinte, o nosso discurso articulado com o discurso do outro representa criar e articular espaços de interlocução que favoreçam a construção do sentido de um texto. Isso será possível quando o texto apresentar referência sócio-político e cultural reconhecida pelos supostos leitores/ouvintes.

Estas referências a que nos referimos diz respeito ao contexto de produção. Assim, os textos, sejam orais ou escritos, dependem da existência de um contexto - que significa o conjunto das circunstâncias sociais, políticas, históricas, culturais entre outras - e da relação que pode existir entre o texto e seus leitores/ouvintes. Entretanto, identificar o contexto de um texto dependerá exclusivamente do conhecimento de mundo dos leitores. Este contexto é baseado em fatores extralinguísticos que fornecem subsídios para a formação do sentido do texto que será construído pelos interlocutores.

Segundo Sperber e Wilson (1986, p. 109), o contexto cria efeitos que permitem a interação entre informações velhas e novas, de modo que entre ambas se cria uma implicação. Essa implicação, segundo eles, só é possível porque existe uma continuidade entre texto e contexto e, ademais, a cognição é um fenômeno situado, que acontece igualmente dentro da mente e fora dela. Nesta perspectiva, o texto se constrói pelo engajamento dos indivíduos, suas atividades conjuntas de construção do sentido, conscientes de que há um sujeito determinado, num contexto determinado fluindo do contexto de suas produções.

Esse encaminhamento discursivo dialógico é antecipado por Bakhtin (1992) quando este afirma que o ser humano só o é em face do outro e só se define como tal numa relação dinâmica com a alteridade. Infere-se, por conseguinte, que o sujeito só se constrói como ator e agente social e só formata sua identidade em vista do outro.

Portanto, o aluno deve ser levado a perceber que é necessário estabelecer o perfil dos potenciais leitores e, em função disto, saber decidir quais são os argumentos, as informações, os dados e os fatos capazes de melhor atender

à finalidade do texto. Ademais, será impossível pensar e escrever bons textos se não existir certo controle destes dois aspectos relacionais: contexto e interlocutores.

#### 2.2.2.2 A Formação da Memória Discursiva

A memória, a princípio, pode ser compreendida como um fenômeno individual, próprio do indivíduo. Entretanto, segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (2004), a memória deve ser compreendida também, ou acima de tudo, como um fenômeno coletivo e social, construído conjuntamente, e submetido a flutuações, transformações, mudanças contínuas.

Numa perspectiva linguística, segundo Pêcheux (1999), a noção de interdiscurso é sinônimo de memória discursiva. Para esse autor, é na arena discursiva, em diferentes campos, o da educação, por exemplo, que as práticas sociais são reguladas.

Historicamente, a década de 1960 abriu um vasto espaço para a área das Ciências Sociais. Nesse período, entram em cena Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso. Esta teoria de origem francesa, na sua formação teórica, alimenta discussões que nos fazem refletir em aspectos que envolvem “o sentido”. Por isso, Pêcheux é considerado um grande estudioso das noções de sujeito e de sentido. Um dos focos de estudo deste teórico é o conceito de memória discursiva ao salientar:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Para o autor, todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Logo, os sentidos são construídos no embate com outros sentidos. Deste modo, quando não é possível recuperar a memória que sustenta aquele sentido, teríamos o *nonsense*. Mesmo que o falante não tenha consciência desta movimentação discursiva, ela acontece naturalmente. A memória discursiva, enfatizada por Pêcheux como interdiscurso, ao contrário, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponderia a algo falado num dado momento anterior, em outro local, a algo “já dito”, contudo ainda continuaria construindo os nossos discursos.

Nessa perspectiva, Orlandi (2006) esclarece que o conceito de interdiscurso de Pêcheux nos aciona para entender que as pessoas estão ligadas a esse saber discursivo que não se aprende, mas que produz suas consequências por meio da ideologia e do inconsciente. Para ela, o interdiscurso articula-se ao sistema complexo de formações ideológicas. O “sentido”, bastante explorado por Pêcheux (1999), “é sempre uma palavra por outra, ele existe a partir das relações de (transferência) que se dão nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório”.

Charaudeau e Maingueneau, em seu dicionário sobre Análise do Discurso (2004), apontam que o verbete a respeito de memória discursiva está relacionado à memória de maneira constitutiva, situando dois prismas importantes: o da textualidade e o da história. Para eles, o discurso vai compondo progressivamente uma memória intratextual. Ao elaborar um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito.

Este fato justifica o aumento no interesse que a memória vem gerando atualmente entre os historiadores e decorre, segundo Patrick Hutton, da inspiração da historiografia francesa, especialmente da história das mentalidades que se propagou nos anos 1970. Para Hutton, a memória já se encontrava implícita naquele momento, principalmente porque os estudos voltados para a área em questão procuravam abordar aspectos da cultura popular, da vida em família, dos hábitos e costumes de uma localidade, da religiosidade, entre outros, que são, sem dúvida, pontos que remetem à constituição social da memória. Patrick Hutton destaca ainda o trabalho de Philippe Ariès, o qual seria um dos primeiros a adentrar no tema da memória, ao reivindicar atenção sobre o papel dos monumentos e comemorações relacionados aos personagens políticos reconhecidos do século XIX, durante a formação dos Estados-Nação (FERREIRA, 2002, p.141-152).

Em recentes trabalhos, a relação entre História e Memória levou diversos estudiosos a refletirem sobre o conceito de memória, uma vez que o termo passou a ser bastante difundido e revalorizado na contemporaneidade, mas, por outro lado, tornou-se alvo de muito descaso ou “fragilidade teórica”. “Em uma palavra, muito se fala e se pratica a ‘memória’ histórica (...), mas pouquíssimo se reflete sobre ela” (SEIXAS, 2004, p.38). Neste empenho de pensar o conceito de memória tornou-se essencial retornar às ideias de Maurice Halbwachs que, em 1925, constitui uma espécie de “sociologia da memória coletiva”. Trabalhos importantes como *Les Lieux de Mémoire* do historiador Pierre Nora de 1984 e *Memória, Esquecimento, Silêncio e Memória e Identidade Social* do historiador Michael Pollak (publicados

respectivamente em 1989 e 1992) dialogam constantemente com a obra deste pensador.

Maurice Halbwachs centraliza a discussão sobre a afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, uma vez que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. Halbwachs dispõe que a memória individual refere-se à existência de uma “intuição sensível”, senão vejamos:

Haveria então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que - para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social - admitiremos que se chame intuição sensível. (HALBWACHS, 2004, p.41)

Tal sentimento de persuasão é o que garante, de certa forma, a coesão no grupo, esta unidade coletiva, que é concebida pelo pensador como o espaço de conflitos e influências entre uns e outros (HALBWACHS, 2004, p.51-52). A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a “um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios (HALBWACHS, 2004, p.55).

Para um plano além da formação da memória, Halbwachs admite que as reminiscências podem ser, a partir desta vivência em grupo, reconstruídas ou simuladas. Além disso, podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs, “é uma imagem engajada em outras imagens” (HALBWACHS, 2004, p. 76-78). Ou ainda, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 2004 p. 75 - 66). As lembranças podem ser simuladas quando ao entrarem em contato com as lembranças de outros e, sobre pontos comuns em nossas vidas acabamos por expandir nossa percepção do passado, contando com informações dadas por outros integrantes do mesmo grupo. Por outro lado, afirma Halbwachs, não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou representação histórica que tenhamos construído que nos seja

exterior, ou seja, todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito (HALBWACHS, 2004, p. 78-81).

A memória individual não está isolada. Frequentemente, tomam como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica (HALBWACHS, 2004, p. 57-59). A vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal.

Também importante neste processo, assinala Halbwachs, são as percepções acrescentadas pela memória histórica, pois

os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo. (HALBWACHS, 2004, p.71).

A memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (HALBWACHS, 2004, p.75). Em Halbwachs, a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo “memória histórica”, desta forma, seria uma tentativa de aglutinar questões opostas, mas para entender em que sentido a História se opõe à Memória, para Halbwachs, é preciso que se atenha à concepção de História por ele empregada.

A memória coletiva é pautada na continuidade e deve ser vista sempre no plural (memórias coletivas). Ora, justamente porque a memória de um indivíduo ou de um país está na base da formulação de uma identidade, é que a continuidade é vista como característica marcante. A História, por outro lado, encontra-se pautada na síntese dos grandes acontecimentos da história de uma nação, o que para Halbwachs faz das memórias coletivas apenas detalhes:

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, esse conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira. (HALBWACHS, 2004, p. 89-90).

A história de uma nação pode ser entendida como a síntese dos fatos mais relevantes a um conjunto de cidadãos, mas encontra-se muito distante das

percepções do indivíduo, daí a diferenciação estabelecida por Halbwachs entre Memória e História (HALBWACHS, 2004, p.84).

Afinal, mudanças relevantes transformaram historicamente a escrita. As certezas de outrora foram substituídas por um estremecimento das certezas epistemológicas, legando aos historiadores diversas incertezas. A partir de então, questionou-se a existência de um tempo marcadamente fixo, defendendo-se a possibilidade de existência diversificada de tempos. Além disso, ao historiador intensificou-se e relativizou-se o tempo numa visão objetiva, mas sem deixar de considerá-lo como parte integrante de sua época, tal como seu próprio discurso se insere no tempo histórico.

Sendo assim, a memória se confunde com a história mesclando-se em noções conceituais aproximadas, mas impedindo estabelecer diferenças significativas entre memória coletiva e histórica. Por isso, torna-se difícil dissociar a noção de memória da de história à medida que há entre elas uma estreita relação, tal com Halbwachs postula que

a história começa somente do ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixa-la por escrito. (HALBWACHS, 2004, p.85).

Segundo o autor acima, as ditas memórias ou lembranças são assimiladas pela história à proporção que deixassem de existir ou os grupos sociais usuários daquelas memórias inexistissem no tempo e na história.

A percepção de Halbwachs ainda que nos pareça pessimista, na ótica de Michael Pollak (1989) assume uma postura social, pois as classes desprestigiadas da sociedade resgataram o que ele define como “memórias subterrâneas”. Consoante Pollak, estas memórias excluídas, mas resgatadas em grandes vultos sociais, ampliaram as novas oportunidades da tradição oral e trouxeram à tona vozes silenciadas, retornando à superfície memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p. 3-15). Talvez por isso é que seja possível afirmar, segundo Rousso, que a “história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória” (ROUSSO, 2002, p. 95).

Mais do que isso, entender a urgência e importância do papel da memória como algo inerente à formação, construção, resgate e reconstrução do indivíduo e da

sociedade. Essa importância, segundo Pollak, reestabelece a disputa entre memórias ou a luta entre a memória oficial e as memórias subterrâneas. Este embate que se trava pela incorporação destas memórias marginalizadas, silenciadas, é um embate pela afirmação, sobretudo, de uma identidade que, por pertencer a uma minoria, encontra-se marginalizada (POLLAK, 1989, p. 3-15).

Mais uma vez, percebe-se que a memória é fundamental para o reconhecimento social e sua manutenção na pela sociedade atual. Decorre daí, a retorno das discussões sobre os estudos da sociologia da memória no contexto acadêmico contemporâneo.

Esse cenário nos remete a compreensão de que o homem pós-moderno vem procurando compreender o tumultuado contexto atual, mas isso só é possível se houver o resgate ou formação da memória. Para isso, incutir na sociedade a ideia de igualdade e liberdade, tornar-se-á pela valorização da memória, reestabelecida, fortalecida também no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas que valorizem o papel da memória na formação integral do aluno. Decorre daí a relevância das discussões em torno da temática da “memória” na contemporaneidade.

Sendo assim, a noção de memória, para além dessas valiosas discussões histórico-sociológicas, ganha aporte teórico-discursivo em Orlandi (2006), a qual propõe três definições: memória discursiva; memória institucional e memória metálica. Interessa-nos abordar sobre a memória institucional ou memória de arquivo que, segundo essa autora, é aquela que as instituições (escolas, museus) não modificam, normatizam as práticas discursivas, “sustentando-a em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado”.

Nesse jogo discursivo, segundo Pêcheux (1995), os enunciados produzidos em outro momento da história podem ser atualizados no novo discurso ou rejeitados mais tarde em novos contextos discursivos. Com a memória discursiva, os enunciados pré-construídos podem ser operados na formação discursiva de cada sujeito que ao produzir novos discursos estabelece relações com tudo o que já foi dito, com o interdiscurso, com sua memória discursiva.

Michel Pêcheux (1995, p. 171) nos reporta, quando se refere ao interdiscurso, às formulações anteriores, àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento de um sujeito universal, base da identificação e àquilo que todo sujeito

em situações específicas, pode ser e entender sob a forma das evidências do contexto situacional.

Cabe ressaltar aqui que ao entendermos o conceito de pré-construído, pisaremos na esteira que nos levará ao terreno do discurso e ao compreendermos o conceito de memória discursiva, vamos passar a vê-la como a “matéria prima” da formação discursiva, outro conceito chave na construção teórica de Pêcheux (cf. Maldidier, 2003, p. 39-40).

A memória sempre foi motivo de reconhecimento social e cultural. Para os gregos não há que se falar em memória sem a citação de seu poeta épico, Homero. Por isso, eles apresentam como principal ferramenta de reconhecimento de si mesmos, um dos textos produzidos e fixados fora de seus domínios e que foram forçados a repetir sem modificá-los por conta de novas exigências sociais. Este e outros textos lhes forneceram os elementos de percepção do mundo no qual se encontravam.

É como se a memória, ao menos na Grécia Antiga, só houvesse sentido na presença do poeta épico e do seu texto produzido fora dos limites da cidade grega. Eis que surge neste momento, segundo Durand (apud Nunes, 2015, p.35), uma questão crucial da enunciação: quem fala e com que direito, ao se produzir memória?

O mito, o épico gerou para os gregos certa contradição entre o real e o ideal no sistema de valores. Isto os colocou em total contradição com as regras do seio social e os valores determinados pela obra épica. Para Durand

Há verdadeiramente uma contradição inevitável em uma memória que estabelece ao mesmo tempo o sistema categorial que nos define como partidários de nosso grupo e valores sociais que nos colocam em oposição a ele. (DURAND, 2015, p. 37).

Apesar de a contradição existir, dela não podemos prescindir, pois a necessidade de se produzir uma memória é inevitável. Com efeito, as imagens, também, são elementos significativos produtores de memória. Elas tornam-se representações e combustíveis do discurso, capazes de reatualizar a memória para a retomada dos dizeres anteriores (DURAND apud Pêcheux, 2015, p. 38).

Se as imagens contribuem para a formação de uma memória social não seria diferente com um acontecimento histórico suscetível no espaço próprio a memória. Hoje de que imagens se servem nossos alunos para a formação de suas memórias? Até que ponto essas memórias imagéticas são qualitativas para a formação de uma

memória discursiva? Pois a memória aqui compreendida não como algo individual, mas um entrecruzamento da memória mítica, da memória social inscrita em práxis e da memória histórica.

Por isso, fatos, acontecimentos (que escapam ou que são absorvidos na memória) ou imagens são considerados operadores de memória social. Por consequência, constituem-se numa estruturação discursiva complexa onde um texto surgiria como um acontecimento a ser lido, restabelecendo os implícitos de que uma leitura necessita.

Esses implícitos, disponíveis na memória discursiva, ou ao menos é o que se espera que estejam, são formados de remissões, de retomadas e de efeitos parafrásicos, contribuindo para a formação da memória discursiva.

Apesar disso, a memória discursiva não pode ser considerada um reservatório neutro, homogêneo, mas, segundo Pêcheux (2015, p. 46) um local de divisões, de deslocamentos, de retomadas, de conflitos de regularização, ou seja, um espaço de desdobramentos réplicas, polêmicas e contra discursos. Deste modo, os implícitos da memória discursiva só funcionam se considerados em relação às práticas de que sejam portadores. Sendo assim, o memorizado só ganha sentido para o sujeito se houver a possibilidade de reformulá-lo e re-enquadrá-lo em um discurso concreto que possamos fazer parte.

A memória se situa entre o histórico e o linguístico por meio dos quais o ator social ou o analista exercem seus poderes sobre os discursos em circulação. Ela pode reconstituir-se pelas práticas de paráfrases ou julgamentos de verossimilhança. Em função disso, a memória constituída pelo discurso é reconstruída na enunciação. E esta diz respeito a retomada e a circulação do discurso. Logo, um texto qualquer trabalha através de sua circulação social, por isso sua estruturação é uma questão social.

Sendo assim, definir memória social é uma atividade complexa, inacabada. Por sua natureza logicamente social, ela se insere em um espaço de lutas de classe e relações de poder, não prescindindo, portanto, de sua essência ética e política.

Ainda que seu conceito possa parecer polissêmico, transversal ou transdisciplinar, qualquer horizonte que tomemos será parcial e poderá ter implicações éticas e políticas. Isso implica dizer, que o conceito atual de memória consiste em uma maneira de pensar o passado, escolhendo conservá-lo ou interrogá-lo, em função do futuro que se deseja. A memória, neste sentido, configura-se como

algo que nós construímos a partir de nossas relações sociais e é desse modo que concebemos tal conceito, uma vez que a memória passa a ser considerada como uma construção social, que cresce à medida que a própria sociedade evolui. E sendo uma construção, ela pressupõe um processo que se constrói na articulação entre o afeto e a representação. Portanto, não se constrói memórias fora de um aspecto afetivo nem social.

### **2.2.3 Gêneros Textuais**

#### **2.2.3.1 Conceito**

A produção de discursos não acontece no vazio. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Sob esta perspectiva, os PCN (1998) apresentam os vários gêneros existentes que, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere às “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Sendo assim, denominam-se gêneros textuais formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos. (Bakhtin, 1992).

Segundo Bakhtin (2000), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. Para ele, qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso.

Para Marcuschi os gêneros textuais são

realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio,

horóscopo receita culinária, bula de remédios, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de curso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (DIONÍSIO, 2003, p. 23).

O autor (2003, p. 12) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia e são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Para Bronckart (1999, p. 74), a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes).

Por oportuno, Bronckart (1999, p. 75-76) faz as seguintes distinções, esclarecendo suas definições: “Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de gênero de texto em vez de gênero de discurso.

Por outro lado, os gêneros textuais, segundo Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004, p. 22), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. Dos autores citados temos o conceito a seguir.

### 2.2.3.2 Sequência didática

Hoje, o grande desafio da escola é criar contextos produtivos e eficazes para o desenvolvimento da fala e da escrita. Para superar este desafio é necessário que se efetue atividades e exercícios variados levando-se em conta os diversos gêneros textuais presentes na sociedade e que, por sua vez, propiciarão aos alunos noções, instrumentos e técnicas elementares para a formação da competência linguística.

Neste sentido, os esforços empreendidos para o alcance desta competência passam necessariamente por um método que servirá de procedimento para o ensino da oralidade e, sobretudo, da escrita. Este método, que permite um encaminhamento sistematizado, mas não engessado do ensino da fala e da escrita, engloba a oferta de material de referência rico e diversificado pautado no ensino-aprendizagem dos gêneros denomina-se sequência didática.

Sendo assim, Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) trazem uma proposta de organização do trabalho denominada de sequência didática que trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Segundo eles, uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Por meio de uma sequência didática, o aluno poderá ser levado a minimizar suas dificuldades no domínio dos gêneros. Por isso, é necessário que ele realize atividades escolares com gêneros que ele tem domínio insuficiente afim de que possa suprir esta necessidade discursiva. Aliás, uma das possibilidades oferecidas pelas sequências didáticas é justamente dar oportunidades de acesso aos alunos em relação a práticas linguísticas novas ou que apresentam certo grau de dificuldade no domínio por parte dos usuários de uma língua.

Nesta dissertação, a oportunidade cognitiva foi produzida por meio de uma sequência didática voltada o estudo dos textos variados tais como: a notícia, texto jornalístico, filme, música, cartum, charge que constituem material linguístico para a formação da memória discursiva do aluno, culminando com uma produção final de um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre o tema: Corrupção no Brasil: aceitar ou combater?

Esta trajetória textual predefinida pautar-se-á pela estrutura básica de uma sequência didática representada por meio do seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

#### Quadro 1 – Esquema de Sequência Didática

Ao seguir o esquema referenciado, procura-se, inicialmente, apresentar a situação geradora da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos serão submetidos, para em seguida propor uma produção escrita inicial. Nesta etapa, o professor poderá avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, as capacidades já assimiladas e, em último plano, ajustar as práticas, analisar as possibilidades e as reais dificuldades apresentadas pelos alunos da turma. As etapas, denominadas módulos, constituem-se por apresentar várias atividades ou exercícios formativos que contribuirão para o domínio dos gêneros geradores da sequência. Por último, a produção final é o momento didático dedicado para a reescrita do texto, onde o aluno será levado a aplicar os conhecimentos adquiridos e, junto ao professor, mensurar os avanços alcançados.

Enfim, reconhecemos ser a sequência didática o instrumento regulador do planejamento didático do professor, à medida que aquele possibilita preparar nossos alunos para uma melhora na sua capacidade e domínio efetivo da língua, por meio de instrumentos precisos e eficazes que possibilitem melhorar a competência linguística do aluno.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico seguido para a elaboração da proposta de intervenção acerca da formação da memória discursiva pelo viés da intertextualidade teve como etapa inicial a leitura observação de quatro livros didáticos disponíveis numa escola da rede pública do município de Porto Velho - RO. Os mesmos foram selecionados pela equipe de professores de Língua Portuguesa e o primeiro deles escolhido e está sendo utilizado nesse ano de 2017 junto a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, da qual somos o professor regente.

Desse modo, fez-se, inicialmente, a leitura e observação desses quatro livros a fim descrever as atividades propostas por eles no tocante à intertextualidade como elemento de formação da memória discursiva.

A proposta de intervenção que apresentamos é de caráter interventivo-interativo e busca aprimorar a produção de textos dissertativo-argumentativos, uma vez que é nosso foco principal a produção eficiente desse tipo textual, a partir da construção da memória discursiva tomando por base a intertextualidade.

Para isso, selecionamos textos variados a fim de formatar essa memória, tais como: texto jornalístico, poema, filme, música, notícia, charge/*cartoon*. Justifica-se as escolhas de tais textos pelo fato de os alunos terem um maior contato com eles, ser de fácil circulação entre os jovens, proporcionar leituras dinâmicas e, por fim, dispõe de discursos da atualidade com carga opinativa e argumentativa.

Ao pensarmos no processo de formação discursiva dos alunos, surgiu de início a seguinte indagação: Qual (is) o (s) gênero (s) seria (m) capaz (es) de contribuir para a formação desta memória? Dentre os inúmeros gêneros circulantes no meio social qual deles poderia contemplar o maior número possível de informações que poderiam proporcionar respostas para os mais diferentes anseios discursivos dos nossos alunos. Partindo desta reflexão, chegamos aos textos jornalísticos: notícia e reportagem. Esta seguindo uma tendência opinativa, aquela se pautando pelo aspecto informativo.

Em relação à notícia, salienta-se que é um texto jornalístico informativo que busca centrar o discurso na informação direta, impessoal e imparcial,

Por isso, não se pode admitir falar de notícias, fatos ou acontecimentos, sem levarmos em consideração a comunicação imagética. A linguagem icônica é frágil

para noticiar. Ao invés da linguagem falada ou escrita que é mais sólida e, por vezes, complexa. Decorre daí, conforme Nilson Lage (2003, p. 7), a ideia de que se uma imagem contém uma informação que não se acomoda em mil palavras, por outro lado, uma palavra resumirá o conhecimento de muitas imagens.

Para além da contribuição histórica, a notícia apresenta contribuições sociológicas relevantes, pois possibilitou a disseminação de informações que favoreceram o desenvolvimento dos centros urbanos e dos homens.

Segundo Nilson Lage (2003, p. 16), a notícia, do ponto de vista estrutural, se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante. Na ótica de Francisco Alves Filho (2011), a notícia

É um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revista, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais de *internet*, celulares etc.). Mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem “pedir licença” e se nos apresentam, exibem-se para nós como que clamando para serem lidas. (ALVES FILHO, 2011, p. 90),

Ainda na esteira de pensamentos de Francisco Alves Filho (2011) citando Van Dijk (1988), diz

A palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação *nova* sobre acontecimentos *recentes e relevantes*, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser *novo, recente* e também *relevante*. (FILHO, apud DIJK, 2011, p. 91).

Nota-se, que a notícia se reveste de importância para formação da memória discursiva do indivíduo, pois aquela constitui um acervo importante de informações que fará com que esta se consolide na consciência do sujeito. O conhecimento prestigia o que as coisas são e, por conseguinte, o seu registro e sua produção passa por uma especialização. Em dado momento, a sociedade submete a razão ao crivo da realidade. Aquela passa a valorizar a mudança sobre a preservação. E, com efeito, a notícia, antes reservada e manipulada pelo Estado e pela Igreja, transformou-se bem consumível essencial para a sociedade em geral.

Sem adentrarmos em questões históricas, a notícia contribui expressivamente para o desenvolvimento das sociedades. O surgimento da imprensa e dos primeiros jornais propiciou o fortalecimento de ideais de liberdade de expressão em detrimento das censuras estabelecidas. Para a mídia, ela poderá ter uma função explícita de

informar os leitores a respeito dos acontecimentos atuais e tidos como importantes para as massas sociais. Já para os leitores, ela terá a função de mantê-los atualizados com os principais acontecimentos da atualidade. Estas funções, consideradas explícitas, são fundamentais na prática de utilização do gênero na sala de aula, porque se tem a oportunidade de manter os alunos atualizados sobre os mais variados assuntos que movimentam a sociedade. A tarefa de selecionar as notícias consideradas relevantes para utilização na escola é do professor. Este deve adequar esta seleção aos objetivos estabelecidos nas práticas metodológicas e didáticas relacionadas aos conteúdos que serão trabalhados na aula para que os alunos possam reconhecer e formar um senso crítico diante das notícias veiculadas na sociedade.

No tocante à reportagem, de acordo com Bahia (1990) a reportagem é uma notícia, porém não é qualquer notícia. Para ele, a reportagem deve expor as circunstâncias sem tomar partido. (KINDERMANN, p.38).

Enfim, a reportagem enquanto texto, também se constitui em um instrumento significativo para a formação da memória discursiva do sujeito em sociedade. Mais ainda quando ela for utilizada no espaço escolar, uma vez que constituirá em uma fonte expressiva de informações favoráveis à construção da capacidade de observação dos fatos e eventos sociais, com efeito, a formação do senso crítico e da memória discursiva do aluno. Por isso, a escolha por este texto nos parece propícia para a tentativa de formação da memória do aluno, uma vez que a reportagem, segundo Lage (2005, p. 139), é favorável para o alcance deste objetivo.

Outro texto selecionado foi o filme, considerando que a sociedade atual está intimamente relacionada aos meios digitais e midiáticos. As pessoas são cotidianamente expostas aos meios televisivos com uma intensidade impar jamais vista na história da humanidade. Nesse contexto, a arte cinematográfica, mais precisamente o filme, apresenta-se como um forte propagador de estereótipos, ideologias, comportamentos, e, por que não dizer, informações.

Nesse caminho, entende-se que a obra fílmica não cumpre apenas a função de entreter, mas adota uma função social importante à medida que contribui para o processo de formação da identidade, uma vez que se associa a ideia de aprendizado de comportamentos sociais, usando para isso o poder da persuasão.

Segundo Giroux (2001, p. 78), os filmes e desenhos funcionam como “máquinas de ensino”, e com a crise de propósito e visão que tem tomado conta das

escolas e locais públicos eles têm assumido um lugar importante como fonte de aprendizado.

Essa visão sugere que pais e professores acompanhem, de maneira reflexiva e crítica, o papel que essas mídias vêm assumindo na formação de opinião da sociedade em geral, sobretudo dos jovens, pois se bem conduzidas, a arte cinematográfica cumprirá um papel fundamental na construção do senso crítico e da capacidade de reflexão dos nossos filhos e alunos.

Em relação ao texto música observa-se que ela está disseminada no tempo e na formação histórica da cultura dos povos e os alunos gostam e ouvem muito. Segundo Ferreira (2010, p. 8), a música é uma linguagem por meio da qual uma ideia é mais bem difundida ao longo dos tempos: mesmo sem escrever quaisquer sinais gráficos. Literalmente, Ferreira (2010, p. 15) afirma que a música é a arte de combinar os sons.

Na percepção de Moraes (1991, p. 7), a música é uma maneira peculiar de sentir e pensar, que propõe novas maneiras de se fazê-lo. O pensamento desse autor nos aproxima da ideia de que a música é forma de ativação da percepção sensorial humana.

Enquanto que na concepção de Maheirie (2003, p. 148), a música é uma linguagem reflexivo-afetiva, já que envolve um tipo de reflexão que se faz possível por meio da afetividade, e uma afetividade que se faz possível por meio de determinado tipo de reflexão. Segundo a autora,

ao escutarmos uma música podemos, por meio dela, tornar mais complexos os nosso saberes, definir melhor nossos pensamentos, dar maior precisão às nossas posições, trazer para o presente um objeto que está ausente, e até mesmo criar objetos imaginários. Para um ouvinte, uma música pode despertar novas reflexões, com ou sem a mediação de imagens. (MAHEIRIE, 2003, p. 150 e 151)

Esse pensamento de Maheirie, sem desmerecer os demais autores, nos parece o mais completo e que se relaciona diretamente com a perspectiva que adotamos para esse texto em nossa dissertação, aquela perspectiva que leva em consideração a possibilidade da música contribuir para o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico do aluno.

No tocante à temática, decidimos pela **Corrupção**, um tema bastante atual e discutido nas mídias locais e nacionais, escolhido desde a qualificação e, enfatizado em função dos acontecimentos recentes do país. Além disso, essa temática cumpre

também uma função social e política, pois nos alerta para os desmandos políticos, despertando o senso crítico dos estudantes e possíveis tomadas de decisão.

A proposta foi planejada para uma duração média de vinte e cinco horas e tem o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), bem como as etapas de produção textual proposta por Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013).

A sequência didática está dividida em três módulos de estudo, cada qual subdividido em duas etapas: a primeira de produção inicial, seguida de três módulos e, encerra, com a produção final.

Iniciamos com a **Produção Inicial (3h)** com:

- a) Apresentação do tema – 1h
- b) Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos – 1h
- c) Produção de um Relato pessoal – 1h

Em seguida parte-se para o **Módulo 1** o qual dispõe de **13h** para a sua execução:

- a. Preparação – 1h
- b. Apresentação do tema – 1h
- c. Proposta de atividades de leitura e interpretação (oral e escrita) – 2h
- d. Resolução das atividades e trabalho interdisciplinar (Mesa redonda, Seminários com professores de português e história– 2h
- e. Leitura e interpretação (oral e escrita) de letras de Música – 2h
- f. Exposição de filmes – 1:30h
- g. Atividades oral e escrita acerca do filme projetado – 30 min
- h. Exposição e socialização das imagens das charges/*cartoons* – 30 min
- i. Leitura e interpretação (oral e escrita) das charges – 30 min
- j. Pré-escrita com duas etapas:
  - Exposição da tipologia textual com exemplos (1h)
  - Exposição da estrutura do texto dissertativo-argumentativo pelo professor regente (1h)
  -

Sequencialmente, parte-se para o **Módulo 2**, o qual dispõe de **4 h** e constitui-se das seguintes etapas:

- a. Planejamento do texto (parágrafo, seleção de tipos de argumentos) - (2h)
- b. Primeiro esboço da dissertação - (2h)

Posteriormente, chega-se no **Módulo 3**, o qual dispõe de **4 h** e refere-se as seguintes etapas:

- a. Revisão pós-escrita com a utilização da Tabela de autocorreção textual a ser preenchida pelo aluno - (2h)
- b. Avaliação da produção textual do aluno com a utilização da Tabela de Correção textual a ser preenchida pelo professor - (2h)

Por fim, vem a **Etapa Final** com 1 h e que se constitui da:

- Produção final (Reescrita final do texto após revisão) - (1h)

Por fim, visando uma melhor compreensão da proposta, de modo sucinto e objetivo, elaboramos um Caderno intitulado **A formação da memória discursiva através da intertextualidade: subsídios para a elaboração de textos dissertativo-argumentativos**, cujo objetivo é nortear o trabalho do professor regente, com algumas noções teóricas do conteúdo, como: conceitos de texto, fatores da textualidade, noções de memória discursiva, tipologia textual do texto dissertativo-argumentativo, estrutura desse tipo de texto, como a noção de parágrafo, tipos de argumentos, bem como os **critérios de avaliação**, abordando aspectos micro e macrotextuais de acordo com as cinco competências sugeridas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Quadro 21, p. 132I).

Tomamos como parâmetro avaliativo as cinco competências citadas para a feitura da Tabela de Correção Textual do aluno (Quadro 20, p. 131-132) a ser preenchida pelo professor, demonstrando os critérios a serem analisados como convenções de escrita, desvios gramaticais, estrutura do texto, argumentação, coesão, reflexão sobre a temática.

Há, ainda, outra Tabela de Correção Textual do Aluno o qual fará uma autoavaliação a partir de sua produção inicial com critérios mais simplificados do que os do professor (Quadro 19, p. 129). A tabela do professor será preenchida na produção final do aluno, após a reescrita do texto solicitado.

A segunda etapa elaborada é a análise do *corpus* a qual descreveremos a seguir, e por fim, a terceira etapa fez-se a elaboração da proposta de intervenção, devidamente detalhada a partir da página 70.

### 3.2. LEITURA E OBSERVAÇÕES ACERCA DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO – RO NO 9º ANO

As hipóteses inicialmente levantadas no estudo foram:

a) Os textos, presentes nos livros didáticos, são, em sua maioria, trabalhados de maneira descontextualizada, sem um tratamento pragmático e semântico eficiente e não exploram um dos fatores da textualidade: a intertextualidade;

b) O aluno transita entre o contexto escolar e o contexto social com diversas lacunas cognitivas para a formação de uma memória discursiva que é pouco explorada pelo professor – seja por desconhecimento de teorias ou total ausência delas - não desenvolvidas em sala, fator que o incapacita para uma plena atuação crítica leitora e escritora na sociedade.

Nesse sentido, em busca de respostas para as indagações citadas foram selecionados quatro livros didáticos destinados ao 9º ano do ensino fundamental que constitui o *corpus* que serviu de observação para essa pesquisa. Os textos foram lidos e observados levando-se em conta a base desta dissertação: a formação da memória discursiva pelo viés da intertextualidade. Procuramos verificar se nos livros promovem o conhecimento de fatores pragmáticos de textualidade, inerentes à construção do texto e, mais especificamente, se eles trabalham o conhecimento da intertextualidade e das tipologias existentes para a formação da memória discursiva dos alunos, visando a produção do texto dissertativo-argumentativo.

O primeiro livro didático selecionado foi *Universos: Língua Portuguesa, 9º ano: Ensino Fundamental*, 3ª ed., das autoras Camila Seguetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, publicada por Edições SM, São Paulo, 2015. O sumário do livro apresenta uma divisão em quatro capítulos, que privilegia o estudo dos gêneros textuais, dentre os quais se destacam: o discurso político-estudantil, letra de canção, manifesto, crônica, poema, reportagem, discurso de formatura, texto enciclopédico, conto e artigo de opinião. A referida obra, por óbvio, privilegia o estudo dos gêneros numa perspectiva de sequência didática associada ao uso das possibilidades das novas tecnologias da informação - TIC. A proposta metodológica estabelece etapas de leitura que passam pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, pela apresentação e interpretação de um texto do gênero sugerido, com análise dos efeitos de sentido produzidos pelo aspecto gramatical, culminando em uma avaliação da aprendizagem através da feitura de um texto a partir do gênero estudado na unidade.

Para que o aluno conclua o capítulo do livro analisado, ao final de cada

unidade, na qual um gênero é enfatizado, pede-se ao aluno que produza um projeto que pode ser debate, peça teatral, sarau, entre outros. Destaca-se a qualidade da obra com visual interessante e atividades pertinentes ao novo contexto juvenil da atualidade.

Entretanto, não visualizamos em nenhuma parte, atividades ou textos que apresentem o intertexto, ou seja, o estudo específico da intertextualidade.

A segunda obra analisada foi *Português: Linguagens*, 9º ano, de William Cereja e Thereza Cochar, 9. edição. Editora Saraiva, São Paulo, 2015. O sumário apresenta divisão em quatro unidades, subdivididas em capítulos no interior de cada unidade. Eles destacam os gêneros como elemento primeiro de análise, para, em seguida, propor o estudo dos aspectos gramaticais e da linguagem. Percebe-se uma maior preocupação e ênfase aos aspectos gramaticais e linguísticos a partir dos gêneros apresentados. Outro ponto considerável de destaque é a presença de uma variedade de textos subsidiando a compreensão do texto principal escolhido para a análise de cada gênero proposto nos capítulos. Esta obra, também, não menciona em seu interior nenhuma atividade ou sequência de conteúdo em que a intertextualidade seja uma prioridade de conhecimento e discussão, apesar de sua qualidade na composição para compreensão das outras temáticas de linguagens.

A terceira opção de obra didática para utilização desse ano letivo é *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, 2. edição. Moderna, São Paulo, 2015. Está dividida em caderno de leitura e produção, caderno de práticas de literatura e caderno de estudos de língua e linguagem e subdivide-se em capítulos que abrem espaço para as discussões de temas transversais, tais como: sexualidade, gravidez na adolescência, entre outros. Tal como nas demais obras mencionadas, esta não abre espaço para a discussão dos fatores de textualidade. Nenhuma atividade ou conteúdo prestigia a discussão sobre a intertextualidade.

A quarta opção de obra é *Projeto Têlaris: Português: Ensino Fundamental 2*, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. 2. Edição. Ática. São Paulo, 2015. Ela foca o estudo dos gêneros e dos tipos textuais, a partir de unidades, subdivididas em capítulos e que prestigiam a interpretação, a compreensão da linguagem. As etapas subsequentes levam o aluno a produção de texto aplicável ao gênero do capítulo que culmina em uma autoavaliação no fechamento da unidade. Dentre as obras analisadas foi a mencionou, especificamente, uma parte teórica para a análise da intertextualidade. Esta pode ser visualizada na página 210 e 211, a qual

apresenta uma definição sucinta com exemplos, conforme transcrição e gravura 1a seguir:

Conexões: RELAÇÕES ENTRE TEXTOS, ENTRE CONHECIMENTOS.

Ao construir um texto, muitas vezes o autor vale-se de outros que já conhece, de outras linguagens ou não, em sua elaboração. O escritor estabelece uma espécie de diálogo com outras obras literárias indicando a fonte ao leitor ou não. A esse procedimento dá-se o nome de **intertextualidade**. Na crônica lida neste capítulo, o autor remete a outros textos: música de Chico Buarque, texto de Guimarães Rosa, romance de Ana Miranda, obras de Mário de Andrade, etc.

Esse diálogo entre textos ocorre mesmo em outras linguagens, pode acontecer de diversas maneiras. Confira nesta seção!

### 1. Intertextualidade na pintura

Observe as obras a seguir, pintadas em momentos e em situações distintas:



Gravura 1 – Intertextualidade na pintura. In.: Borgatto, Bertin, Marchezi (2015, p. 210).

Nas obras à esquerda, Maurício de Sousa faz uma releitura das obras de grandes pintores, apropria-se do tema, inserindo personagens criadas para suas histórias em quadrinhos em situações semelhantes. Ao escolher o título para essas obras, Maurício de Sousa os compõe próximos aos das obras originais, de maneira que o leitor possa observar a brincadeira. Assim, por exemplo, a obra que homenageia *O violino* e denominada *Chico violino*.

Observe que os elementos em geral são preservados: cores, posições das personagens, cenário, enquadramentos, o que torna a intertextualidade explícita, com indicação das fontes. No livro em que foram publicadas as criações de Maurício de Sousa, as obras são acompanhadas, página a página, pelas pinturas originais e por informação a respeito dos grandes pintores homenageados.

### 2. Intertextualidade e repertório cultural

Na crônica lida, o autor faz uso da intertextualidade explícita com nomes de diferentes fontes que puderam contribuir para a defesa de seu ponto de vista: as palavras com o prefixo *des* põem o mundo de cabeça para baixo. (p. 210).

Quadro 2 – Relações entre textos, entre conhecimentos.

Na página 211, os autores destacam a importância da intertextualidade para o enriquecimento cultural do indivíduo que poderá demonstrar riqueza no repertório sociocultural, conforme observado pelo comentário a seguir:

As relações feitas pelo autor da crônica mostram que ele tem um grande repertório cultural, o que colaborou para a riqueza de seu texto. Você conhece as personalidades citadas? A seguir, leia um pouco sobre elas.

| Personalidade  | Quem é  | Referência  |
|--|---|---|
| <br>Chico Buarque.      | Musico, dramaturgo e escritor brasileiro, Chico Buarque nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1944. Um dos grandes compositores brasileiros, tem parceiros famosos como Caetano Veloso, Vinicius de Moraes, Tom Jobim, entre outros. Suas peças são encenadas e seus romances premiados.<br>• <b>desinventar</b>   | <br>"Apesar de você" foi composta em 1970 e gravada no disco <i>Chico Buarque</i> , lançado pela Philips em 1970.                                  |
| <br>Manoel de Barros.   | Poeta brasileiro nascido em Cuiabá (MT), Manoel de Barros viveu de 1916 a 2014. Conquistou prêmios literários, escreveu sobre coisas simples da terra, da natureza, do campo, do pantanal, mas que possibilitam a identificação mesmo com quem vive em uma realidade completamente diferente.<br>• <b>desinventar</b>   | <br>Capa do livro <i>Poesia completa</i> , de Manoel de Barros, publicado pela editora Leya Brasil em 2013.  |
| <br>Lewis Carroll.     | Escritor, matemático, professor e conferencista, Lewis Carroll viveu na Inglaterra de 1832 a 1898. É o autor do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> , que o consagrou. Ao criar suas personagens, baseou-se em pessoas da sociedade e da aristocracia inglesa.<br>• <b>unibirthday/des aniversário</b>  | <br>Capa do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> , de Lewis Carroll, publicado pela editora Atica em 2000, em tradução de Ana Maria Machado. |
| <br>Ana Miranda.      | Romancista, Ana Miranda nasceu em Fortaleza (CE), em 1951. Entre suas obras, destaca-se o romance <i>Boca do Inferno</i> , que reconta com poesia a vida do poeta baiano Gregório de Matos e a sociedade brasileira de sua época, o século XVII.<br>• <b>desmundo</b>   | <br>Capa do livro <i>Desmundo</i> , de Ana Miranda, publicado pela editora Companhia das Letras em 2003.   |
| <br>Mário de Andrade. | Escritor brasileiro, Mário de Andrade (1893–1965) foi um dos responsáveis pela formação, na década de 1920, do movimento literário conhecido como Modernismo no Brasil. Foi também pesquisador da cultura e do folclore nacional, o que o levou a escrever a obra <i>Macunaima: o herói sem nenhum caráter</i> , comentado pelo cronista.<br>• <b>despatriada</b>   | <br>Capa do livro <i>Macunaima: o herói sem nenhum caráter</i> , de Mário de Andrade, publicado pela editora Publifolha em 2001.                 |
| <br>Guimarães Rosa.   | Escritor e médico, Guimarães Rosa (1908–1967) é um dos grandes escritores que revolucionou a prosa brasileira no século XX, trabalhando com expressões populares colhidas em suas viagens sobretudo pelo interior de Minas Gerais e pelo sertão. Uma de suas obras mais famosas, e citadas pelo cronista, é o romance <i>Grande sertão: veredas</i> .<br>• <b>desamigo, desexistir, desfeliz, desmim...</b> | <br>Capa do livro <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa, publicado pela editora Nova Fronteira em 2006.                              |

Quadro 3 – Importância da Intertextualidade para o enriquecimento cultural do indivíduo. In: Borgatto, Bertin, Marchezi (2015, p. 211).

A fim de concluir esse tópico um breve exercício é proposto na página 212.

Em síntese, as análises realizadas demonstram que não é prioridade dos livros ora mencionados destacar a importância desse fator de textualidade. Fica evidente que a centralidade das obras supracitadas é a abordagem dos aspectos que

contribuem para identificar os gêneros e suas formas mais valorizadas no meio social. Por outro lado, destaca-se, uma vez mais, que é importante, além de oportunizar conhecimento e domínio dos gêneros e seus elementos estruturantes, dar ao aluno a oportunidade de conhecer, praticar e dominar os aspectos pragmáticos de textualidade que contribuem significativamente para a qualidade do texto, para que este possa realmente ser considerado texto, qual seja: os fatores linguísticos (coesão e coerência) e, sobretudo, os fatores pragmáticos (situacionalidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade). Fatores estes que poucos alunos dominam e utilizam com eficiência em suas produções textuais ao longo da vida escolar.

Por isso, o aluno deve ser estimulado a reconhecer a importância destes elementos para a constituição de um texto, tornando-o competente e eficiente do ponto de vista da intencionalidade discursiva a que se propõe atender em uma dada situação sociocomunicativa. Estes fatores, se trabalhados de maneira eficiente em sala de aula, contribuem para a formação e o fortalecimento da memória discursiva, pois os alunos conscientes da importância destes elementos para a qualidade textual passarão a praticá-los com maior domínio visando sua autonomia e competência escritora.

Aliás, por outro lado, nos parece um paradoxo professores cobrarem de seus alunos a aplicação eficiente destes fatores de textualidade, sendo que, em muitos casos, estes alunos mal sabem da existência deles e que são tão importantes para a eficiência comunicativa nos textos escritos. Se pudermos dividir as responsabilidades sobre a ocorrência deste fato, com certeza os professores de linguagens teriam sua parcela neste processo, por, em muitos casos, não darem condições para que este conhecimento se construa e fortaleça em sala de aula, bem como a outra parcela ficaria a cargo do livro didático que dá pouca ênfase para o estudo desta temática da textualidade.

Enfim, esta competência e eficiência discursiva na elaboração de textos serão construídas com práticas de ensino voltadas para o estudo aprofundado das estruturas textuais, desde que praticadas nos anos iniciais do ensino fundamental culminando e se consolidando nos anos finais deste nível de ensino.

### 3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA MEMÓRIA DISCURSIVA PELO VIÉS DA INTERTEXTUALIDADE

#### **Apresentação da Situação**

Nesse primeiro momento, faz-se necessário definir alguns conceitos para embasar o fazer pedagógico do professor de modo a dar-lhe subsídios para o desenvolvimento eficiente dessa proposta de intervenção. Iniciamos pelo conceito de texto, de textualidade, dos elementos do ato comunicativo, os fatores da textualidade e as diferenças entre intertexto e interdiscurso, culminando com a intertextualidade na prática, através da leitura e análise do poema O jovem Frank, de Carlos Queiroz Telles.

**Conceito de Texto** - O vocábulo texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Fica claro, assim, que desde a origem da palavra encontra-se a idéia de que o texto resulta do ofício de tecer, de entrelaçar diversas partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí se pode falar em *textura* ou *tessitura* de um texto.

Adotamos, nesse estudo, o conceito de desenvolvido por Beaugrande (1997, p. 10) o qual diz: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Concordamos, ainda, com o conceito de Costa Val ao definir texto como “Ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. (p. 3).

Na visão de Koch (1994, p. 14), o texto é considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.

Seguindo a perspectiva da linguagem, enquanto processo de interação verbal, Koch (2009, p. 17), afirma, ainda, que se o texto representa a interação entre interlocutores, construtores sociais, logo ele passa a ser considerado o lugar próprio da interação entre autor e leitor - os interlocutores -, que neste momento exercem um papel ativo que, dialogicamente, se constroem e são construídos.

**Conceito de Textualidade** - Entende-se por textualidade o “Conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 2006, p.5).

Alguns elementos são necessários no ato comunicativo, descritos a seguir.

**Elementos do Ato Comunicativo** - São elementos do ato comunicativo: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro em relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. (COSTA VAL, 2006, p.4)

Segundo a autora, as propriedades básicas do texto se constituem pelo:

1) Contexto sociocultural – delimita os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais de interação comunicativa;

2) Unidade semântica – precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo;

3) Unidade formal – constituintes linguísticos integrados, de modo a permitir que o texto seja percebido como um todo coeso.

**Fatores de textualidade** - Como admitido anteriormente, o elemento primeiro para a caracterização de um texto é a presença da unidade. Esta só poderá ser constituída se outros elementos entrarem em cena como os fatores de textualidade. Esses podem ser categorizados em dois grupos: os fatores linguísticos e/ou cotextuais e os semântico-pragmáticos e/ou contextuais.

Compreende-se por fatores linguísticos ou cotextuais, os elementos que se encontram na superfície do texto, como por exemplo, a coesão que envolve todos os recursos linguísticos empregados para promover a unidade textual, o entrelaçamento de ideias que, se bem utilizados, favorecem o surgimento da coerência ou sentido global do texto. Além disso, entende-se por fatores semântico-pragmáticos ou contextuais as contribuições surgidas do contexto de produção sociocomunicativa. São estes fatores, também chamados de critérios de textualização, que configuram e caracterizam um texto e afastam-no da noção de um amontoado de frases dispostas, aleatoriamente, em uma sequência isolada e descontextualizada de sentido.

Outrora, nos estudos sobre a textualidade eram considerados apenas os fatores linguísticos cotextuais (coesão e coerência). Talvez, por isso, a linguística

textual durante algum tempo empregou esforços ao estudo dos mecanismos de coesão. Ulteriormente, percebeu-se que na produção de sentido agiam também fatores semântico-pragmáticos constituintes da coerência, do sentido.

Hoje, à medida que se passou a considerar os textos de uma maneira pragmática - a linguagem em uso - levando em conta a condição social e comunicativa em que se inserem, a ciência da linguagem identifica, além da coesão e coerência, outros cinco fatores de textualidade totalmente vinculados ao contexto constituem-se da informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e aqueles.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1983, p. 5) os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer são:

- Informatividade – apresenta o nível de previsão de informações presentes no texto. Nesse item busca-se equilibrar a perspectiva entre a informação conhecida e aquela considerada nova, contribuição para aumentar o grau de informação e, por conseguinte, argumentação;
- Situacionalidade – leva em conta a interferência da situação contextual e comunicativa na elaboração do texto;
- Aceitabilidade – caracteriza o nível de aceitação do discurso na visão do interlocutor;
- Intencionalidade – evidencia a postura do locutor ao apresentar o texto;

Intertextualidade - considera-se a intertextualidade como uma presença permanente de um texto em outro, não importando sua forma de caracterização dessa marca de efetivação.

Os quatro primeiros fatores centram-se na figura do locutor; o quinto destaca as condições apresentadas na produção do texto, e a coesão e coerência focalizam o texto em si mesmo. Ante o exposto, entende-se que o texto pode ser considerado a partir daquilo que é capaz de produzir em seu interior em relação com o elemento exterior, do qual devem fazer parte outros textos que o sustentam, daí a textualidade sobre a qual discorreremos a seguir.

**Intertextualidade** - A noção de intertextualidade surgiu na década de 1960. A crítica literária Júlia Kristeva foi a primeira pessoa a usar esta expressão. Isso aconteceu quando ela traduzia a obra de Bakhtin denominada *Problemas da poética de Dostoiévsky* para a língua francesa. A referida autora substituiu o termo dialogismo

por intertexto. Daí em diante, o vocábulo intertextualidade ramificou-se determinando os vários diálogos entre textos.

Legou-se, portanto, a Kristeva o sentido de intertextualidade o qual define texto como um mosaico de citações de outros textos, ou seja, a escrita se constrói sobre outra escrita que aquela assimila e, por conseguinte, transforma. Por isso, o intertexto é considerado um entrelaçamento, uma recíproca penetração. Dessa forma, a leitura assume uma função valorativa somatória, buscando agregar significações para sua efetiva percepção de sentido.

Na visão de Gérard Genette (2010), o termo intertexto, também denominado transtextualidade, designa tudo que assenta um texto em relação com outros, seja de modo explícito ou não. Esta definição nos remete a ideia reiterada de que um texto se instaura sempre sobre outros textos.

Sendo assim, considera-se a intertextualidade como uma presença permanente de um texto em outro, não importando sua forma de caracterização dessa marca de efetivação. Essa efetiva presença é caracterizada pelo entrecruzamento de “vozes” que dialogam e debatem no interior de um texto, denotando as várias posturas ideológicas que se fazem representadas na constituição do discurso. Dessa forma, entende-se que a voz de um texto, ao dialogar com outros, é um ressoar das vozes de sua época, de sua história, descrevendo os valores e as crenças de seu espaço e núcleo social.

A intertextualidade, portanto, a nosso ver, se insere na categoria dos fatores de textualidade, uma vez que se considera como um elemento necessário para a construção cognitiva de um texto, ou seja, marca da presença dos outros textos com os quais ele possivelmente estabelece um vínculo, um diálogo.

A autora Ingedore Koch (1998, p. 46) distingue o que denomina intertextualidade em sentido ampliado de intertextualidade em sentido restritivo. Esse, diz respeito às específicas relações que um texto estabelece com outro texto; naquele, a intertextualidade é elemento essencial para existência do próprio texto e faz referência à definição de dialogismo de Bakhtin.

Nesse contexto, vale ressaltar igual contribuição do linguista Van Dijk (1999), o qual afirma que os falantes de uma língua formam modelos ou superestruturas textuais, a partir de constantes confrontos estruturais. Através da comparação entre os variados textos elaborados por determinada sociedade, com informações já assimiladas de outros textos usados em situações semelhantes, parte-se para a

atualização desse modelo. Nesse sentido, a intertextualidade se afasta da possibilidade de ser uma simples questão de elaboração textual e assume função determinante para a coerência, uma vez que as relações de semelhança ou diferença entre os diversos textos culminam na determinação da tipologia textual. Decorrente de experiências socioculturalmente construídas, esses modelos ou esquemas interferem na apropriação estratégica da leitura. (p. 161-163)

Por outro lado, na ótica da análise do discurso, a linguista Eni Orlandi (1993, p. 18) afirma que a matéria-prima de um discurso é **sempre** (grifo nosso) um outro discurso, é sempre resultante de processos discursivos sedimentados e, portanto, ela utiliza o termo *continuum*.

Segundo a autora, a intertextualidade gera relações de sentido. Além disso, proporciona, também, as condições de produção do discurso, sejam ideológicos ou históricos. Cabe pontuar que o discurso é entendido como o efeito de sentido que se formata entre os interlocutores, sendo, portanto, uma formação do texto em relação com o contexto. Por isso, enquanto o texto é o objeto empírico e sujeito à análise, o discurso é o objeto teórico.

**Intertexto e interdiscurso** - O interdiscurso torna-se relevante quando possibilita ao indivíduo construir conclusões significativas na análise e produção de um texto por meio da capacidade de contextualização das condições de produção recorrendo-se, necessariamente, a outros textos, visando encontrar traços, pistas e indícios da marca de um texto em outros textos. Por isso, faz-se importante ressaltar as marcas (trechos, alusões, citações) de um texto existentes em outro, caracterizando texto e intertexto e, por conseguinte, discurso e interdiscurso.

Esse processo contribui para construção da ideia de universo discursivo, que na visão de Maingueneau (1984, p. 83-84) consiste nas “relações que se estabelecem entre discursos de um mesmo campo discursivo (intertextualidade interna) ou de campos discursivos distintos (intertextualidade externa)”.

O autor salienta, ainda, que entre esses campos há uma tentativa de sobreposição dos discursos, revelando um jogo tensivo de forças discursivas visando o predomínio de uma sobre as outras. Ressalta que o acúmulo de discursos favorece à construção da memória discursiva que, por sua vez, será a base para a própria constituição do discurso, elemento fundamental no processo de produção de texto e fortalecimento da leitura. Logo, verifica-se mais uma vez a importância da formação

da memória discursiva e a relevância da intertextualidade para a constituição desse processo. Decorre daí, o destaque que se dá ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos como elemento de partida para o fazer pedagógico e para a construção verdadeiramente profícua do conhecimento.

Nesse sentido, e acreditando nas palavras de Othon Garcia (1988, p. 295), extraídas de sua brilhante obra *Comunicação em Prosa Moderna*, a qual salienta que “não se dá o que não se tem, é mais que necessário o trabalho docente voltado para a formação de memória discursiva do estudante”.

Para tanto, faz-se relevante fomentar a formação da memória interna dos indivíduos, esta memória, segundo Maingueneau (1984, p. 86), caracterizada pelos acréscimos de novos enunciados ao interior de uma mesma formação discursiva.

Para o alcance desse objetivo, entende o autor supracitado, que a denominada “memórias de leitura” ganham importância. A expressão designa o acervo ou acúmulo de leituras que um leitor construiu em sua memória de acordo com seus hábitos e práticas cotidianas e essas práticas, se bem feitas propiciará ao aluno reconhecer, no ato da leitura e produção de textos, formas evidentes da presença de um discurso em outro.

Entretanto, essa construção não depende única e exclusivamente do aluno, mas é fruto, também, daquilo que os professores no exercício de suas funções, propiciam em termos de leitura ao educandos no decorrer da vida escolar de seus pupilos. Cabe ressaltar que, para além dos conhecimentos notadamente linguísticos, o aluno, na formação de sua memória de leitura, deverá construir, em parceria com o professor, saberes de ordem sensorial, espiritual, estética, afetiva, cultural e prática na ótica de Maingueneau.

Nessa perspectiva, “memórias de leitura”, como acúmulo de leitura, coincidem com o pensamento de Manguel (1999, p. 33) ao afirmar que “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”.

Desse modo, entendemos que a formação da memória discursiva pelo viés da intertextualidade configura-se como sendo relevante e mais que necessária, pois possibilita construir novos saberes no entrecruzamento de outros saberes já constituídos e acumulados no acervo intelectual dos alunos. Todavia, não ocorrendo esse processo significa dizer que, ao aluno não lhe foi dada a oportunidade de

constituir seu repertório discursivo, cabendo, neste caso, a atuação efetiva do educador.

Para isso, ganha força a ideia de que a capacidade leitora e escritora do educando é fundamentada em uma eficiente formação leitora advinda de práticas docentes efetivas para constituição de tal formação. Logo, tornar a leitura uma prática diária e constante, reveste-se de importância para a transformação da memória de leitura que será ativada no momento da necessidade cognitiva do aluno e ela desempenhará papel fundamental no sucesso ou fracasso social do indivíduo letrado ou em fase de letramento.

Além disso, a história de leituras que formam a memória discursiva será efetiva se o sujeito for capaz de no ato de leitura e compreensão textual usar o explícito (aquilo que já se faz presente nas considerações e perspectivas do leitor) e o implícito (o acréscimo das experiências do leitor) de modo natural e produtivo.

Diante de tais considerações, a intertextualidade, na visão de Kleiman (1999, p. 62), contribui para uma rica interpretação, pois possibilita ao leitor identificar traços e vestígios de outros textos no que está sendo lido. Diante desse pressuposto, seria útil e necessário oportunizar, ao leitor-escritor, subsídio a fim de que ele possa compor um repertório propício à formação das relações intertextuais e, por conseguinte, estabelecer inferências leitoras significativas que culmine em produções escritas robustas e competentes.

Destaca-se, enfim, a relevância da seleção pertinente de textos, dos estudos comparativos e recortes sugeridos e realizados. Daí, também, decorre a importância de evidenciar os diálogos entre os diversos textos elaborados pela sociedade, de modo a clarear as várias ramificações de uns textos com outros (anteriores ou posteriores), de áreas afins ou distintas, buscando compreender os motivos, as razões que conduzem os autores desses textos a utilizarem esse recurso.

**Intertextualidade e interdiscurso na prática** - Com o intuito de demonstrar as possibilidades das relações intertextuais presentes em um texto, sugerimos a leitura do poema *O jovem Frank*, de Carlos Queiroz Telles (1992) que torna possível realizar alusões a outros “elementos culturais” e variadas “vozes” que desabrocham no texto. O resgate dessas alusões torna possível propiciar o cruzamento com outras formas artísticas – cinema, teatro, televisão, HQs, canções e contos populares, entre outros. Vejamos o poema:

### O JOVEM FRANK

Às vezes eu me pergunto  
Que diabo de papel  
Estou fazendo aqui.

Não pedi para nascer,  
Não escolhi o meu nome,  
E tenho um corpo montado  
Com pedaços de avós,  
Fatias de pai  
E amostras de mãe.

Nas reuniões de família  
o esporte predileto  
é dissecar Frankenstein:

“Os olhos são dos Arruda...”  
“Os pés lembram os Botelho...”  
“Tem as mãos do velho Braga!”  
“...e o nariz é dos Fonseca!”

Certamente o resultado  
De um tal esquiteamento  
Não pode ser coisa boa,  
Pois tantos retalhos colados  
não inteiram uma pessoa.

Sendo assim... eu não sou eu  
Sou outra coisa qualquer:  
Um personagem perfeito  
Para filme de terror,  
Um androide, um mutante,  
Um bicho extraterrestre

um berro de puro pavor!  
Graças a Deus meu  
espelho  
não é daqueles que  
falam...

Diante dele, com cuidado,  
posso até reconhecer  
este rosto que é só meu  
e sorrir aliviado:

cheio de cravos e  
espinhas,  
pode não ser um modelo  
de perfeição ou beleza,  
mas com certeza é  
alguém  
e esse alguém... sou eu,  
sou  
eu!

TELLES, Carlos Queiroz.  
*Sementes do Sol*. São  
Paulo: Moderna, 1992. p.  
38-39

Quadro 3 – O jovem Frank

Acredita-se, que uma atividade elaborada pelo professor e realizada pelo aluno possa ultrapassar a esfera linguística e impulsionar a apropriação cultural do aluno, de forma que ele compreenda adequadamente o poema e possam ativar algumas “memórias”, dentre as quais podemos citar:

a) a história do monstro de Frankenstein, por meio do livro de Mary Shelley ou a adaptação para o cinema de James Whale, de 1931, sobre os quais é possível demonstrar a identificação do “jovem Frank” com o personagem protagonista dessa literatura;

b) a canção Rock Estrela, de Léo Jaime, em que o autor também questiona sua identidade, iniciando a letra com a frase “quem sou e quem e você nessa história eu não sei dizer...”;

c) as frases que tipificam e estereotipam uma das fases mais conflituosas e rebeldes da vida- a juvenil – tais como: “Não pedi para nascer” e “não escolhi meu nome”;

d) as frases que caracterizam o discurso de tradição familiar: “Os olhos são dos Arruda...” e “Os pés lembram os Botelho...”;

e) a palavra “esquartejamento” pode ser fazer alusão aos filmes *Jack, o estripador*, sexta-feira 13 do personagem Jason, criação do diretor Sean S. Cunningham, e a Hora do Pesadelo, do personagem Freddy Krueger, criação de Wes Craven;

f) a expressão “tantos retalhos colados” sugerem um objeto confeccionado a partir de retalhos, tal como a boneca de pano e retalhos chamada Emília, de Monteiro Lobato;

g) a palavra “androide” designa um robô construído a partir da feição humana presente em filmes de ficção científica, tais como: *Eu, robô*, com Wil Smith e no filme *O Homem Bicentenário*, com Robin Williams;

h) a menção a palavra “mutante” nos remete a ideia de mutação, transformação, transição, fase própria do período pelos quais passam muitos jovens e adolescentes: a juventude. Aliás, é possível reconhecer essa fase transformacional nos quadrinhos, *anime*, filmes do Homem-Aranha, Quarteto Fantástico, X-Men etc. Outra menção possível seria falar dos mutantes, grupo musical do período de transformação e construção da identidade musical brasileira, denominado Tropicália, composto por interpretes como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Gal Costa, no período de Ditadura Militar;

i) o verso final da canção “Quem sou eu” da banda de Rap brasileiro chamada Oriente: “Sigo procurando quem eu sou... sou o que quero ser...” nos remetendo a ideia uma busca pela inserção, afirmação e aceitação do sujeito-jovem no meio social;

j) em “meu espelho não é daqueles que falam” é uma alusão ao filme da Branca de Neve, que aparece o espelho da rainha malvada, que servia para esconder sua maldade interior e concordar com sua beleza artificial exterior;

k) na expressão “modelo de perfeição e beleza” alude a ideia estereotipada de padrão estético de beleza construído em nossa atualidade e resgata valores helênicos.

Apresentam-se, acima, algumas sugestões de busca da memória discursiva que, se bem provocadas pelo professor, podem trazer uma dinâmica e maior interesse para a prática de sala de aula, enriquecendo as referências culturais dos alunos e favorecendo seu engajamento nos estudos.

Por isso, toda compreensão textual praticada em sala de aula deve associar e aplicar informações que estão na memória dos grupos sociais. Resgatar essas informações coletivamente é muito importante para fomentar a interação verbal e ampliar o leque cultural dos educandos. A partir daí, vai se constituindo a gama de significações e ampliando o nível de possibilidades interpretativas. Por outro lado, o descaso com a prática da intertextualidade e o desconhecimento do intertexto inviabilizará estabelecer relações e inferências consistentes; por consequência, a compreensão ficará enfraquecida.

Sendo assim, será muito comum conhecer pessoas incapazes de compreender paródias, paráfrases, construções irônicas, provérbios, aforismos etc., justamente por conta do desconhecimento do intertexto e sua funcionalidade. Cabendo, nesse sentido, ao professor-educador, o ofício de criar condições para que essa apropriação cultural aconteça no ambiente da sala de aula.

No intuito de entender essa necessidade cabal, atentamo-nos às palavras de João Cabral de Melo Neto, retratadas por: “*um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos (...)*”, constata-se que o autor, nesse poema, em um sentido figurado, encena a noção genuína que se atribui à intertextualidade.

Ele, ao destacar que um galo sozinho nunca tece uma manhã, ressalta de modo contundente o fato de que um texto manterá um diálogo contínuo com outros textos. Tal característica “polifônica” nos faz acreditar que as palavras não existem isoladas no tempo e espaço, subsistindo por si só, ao contrário, elas são fruto de ideias coletivas, opiniões compartilhadas e ideologias decorrentes de uma coletividade (ora distoando, ora coadunando entre si) manifestada no percurso histórico, proveniente de todas as esferas da atividade humana (política, histórica e

social). Logo, dar ao aluno a oportunidade de conhecer o papel e a importância da intertextualidade é mais que uma obrigação.

Partindo desse princípio, é possível levar o estudante a entender que o interdiscurso nasce das relações intertextuais entre os diferentes discursos manifestadas sobre várias modalidades. Entre estas se destacam:

a) **a paráfrase** - a qual consiste em uma nova recriação, mantendo, porém, a essência discursiva referente ao texto original. Vejamos o exemplo a seguir:

### Texto Original

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá,  
As aves que aqui gorjeiam  
Não gorjeiam como lá.  
(Gonçalves Dias, “Canção do exílio”).

### Paráfrase

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!  
(Carlos Drummond de Andrade, “Europa, França e Bahia”).

Fonte: [www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/](http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/).

b) **a paródia** – trata-se de uma reconstrução em que o discurso é voltado à ironia e à crítica. Exemplos:

| <i>Canção do Exílio</i>  | <i>Canção do Exílio<br/>facilitada</i>  | <i>Canto de regresso à pátria</i>  | <i>Canção do Exílio</i>   |
|--|---|--|---|
| <i>Minha terra tem palmeiras,<br/>Onde canta o Sabiá;<br/>As aves que aqui gorjeiam,<br/>Não gorjeiam como lá.<br/>Nosso céu tem mais<br/>estrelas,<br/>Nossas várzeas têm mais<br/>flores,<br/>Nossos bosques têm mais<br/>vida,<br/>Nossa vida mais amores.<br/>Em cismar, sozinho, à noite,<br/>Mais prazer encontro eu lá;</i> | <i>lá?<br/>ah!<br/>sabiá...<br/>papá...<br/>maná...<br/>sofá...<br/>sinhá...<br/>cá?<br/>bah!</i> | <i>Minha terra tem palmares<br/>Onde gorjeia o mar<br/>Os passarinhos daqui<br/>Não cantam como os de lá<br/>Minha terra tem mais rosas<br/>E quase que mais amores<br/>Minha terra tem mais ouro<br/>Minha terra tem mais terra<br/>Ouro terra amor e rosas<br/>Eu quero tudo de lá<br/>Não permita Deus que eu<br/>morra</i> | <i>Minha terra tem macieiras da Califórnia<br/>Onde cantam gaturamos de Veneza<br/>Os poetas da minha terra<br/>São pretos que vivem em torres de<br/>ametista,<br/>Os sargentos do exército são monistas,<br/>cubistas,<br/>Os filósofos são polacos vendendo a<br/>prestações.<br/>A gente não pode dormir<br/>Com os oradores e os pernii longos<br/>Os sururus em família têm por</i> |
|  | <i>José Paulo Paes</i>  |  |   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>Minha terra tem palmeiras,<br/>Onde canta o Sabiá.<br/>[...]<br/>Gonçalves Dias</p> | <p>Sem que volte para lá<br/>Não permita Deus que eu<br/>morra<br/>Sem que volte pra São Paulo<br/>Sem que veja a Rua 15<br/>E o progresso de São Paulo</p> <p>Oswald de<br/>Andrade</p> | <p>testemunha a Gioconda.<br/>Eu morro sufocado em terra<br/>estrangeira.<br/>Nossas flores são mais bonitas<br/>Nossas frutas são mais gostosas<br/>Mas custam cem mil réis a dúzia.<br/>Ai quem me dera chupar uma<br/>carambola de verdade<br/>E ouvir um sabiá com certidão de idade!<br/>Murilo Mendes</p> |
|--|--|---|

Quadro 4 – Canção do Exílio. Fonte: [www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/](http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia/)

c) **Alusão ou referência** - constitui o ato de mencionar um personagem, um fato histórico ou um acontecimento notório por meio da interlocução.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Ai que saudades da Amélia</b><br/>(Ataulfo Alves e Mario Lago)<br/>Nunca vi fazer tanta exigência<br/>Nem fazer o que você me faz<br/>Você não sabe o que é consciência<br/>Nem vê que eu sou um pobre rapaz<br/>Você só pensa em luxo e riqueza<br/>Tudo que você vê você quer<br/>Ai, meu Deus, que saudade da Amélia<br/>Aquilo sim é que era mulher<br/>Às vezes passava fome ao meu lado<br/>E achava bonito não ter o que comer<br/>E quando me via contrariado<br/>Dizia: Meu filho, que se há de fazer<br/>Amélia não tinha a menor vaidade<br/>Amélia é que era mulher de verdade</p> | <p><b>Sou sua (Péricles Cavalcanti)</b><br/>Sou sua luz<br/>Sou sua cruz<br/>Sou sua flor<br/>Sou sua jura<br/>Sou sua cura<br/>Pro mal do amor<br/>Sou sua meia<br/>Sou sua sereia<br/>Cheia de sol<br/>Sou sua lua<br/>Sua carne crua<br/>Sobre o lençol<br/>Sou sua <b>Amélia</b><br/>Sou sua <b>Ofélia</b> Personagem de Hamlet<br/>Sou sua foz<br/>Sou sua fonte<br/>Sou sua ponte<br/>pro além de nós [...]</p> |
|--|---|

Quadro 5 – Ai que saudade da Amélia, Sou sua.

Fonte: <https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https://image.slidesharecdn.com/intertextualidade-100330214420-phpapp02/95/intertextualidade-8-728.jpg>

d) **epígrafe**- representa um pensamento ou reflexão filosófica, proferido por um especialista de notável representatividade, podendo ser um filósofo, escritor, cientista, estudioso de maneira geral, entre outros. Exemplo:

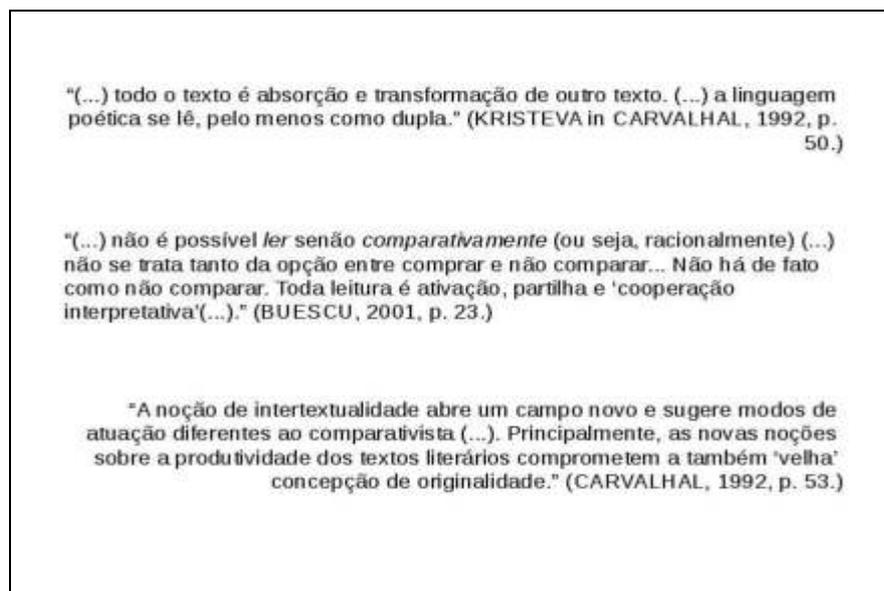


Quadro 6 – Epigrafe.

Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/intertextualidadeedialogismo-120626115615-phpapp02/95/dialogismo-e-intertextualidade-15-728.jpg?cb=1340711989>

e) **a tradução** – refere-se a fiel reprodução, em outro idioma, das ideias presentes em outro discurso.

f) **a citação**- consiste na transcrição demarcada das ideias já proferidas por outrem. Exemplo:



Quadro 7 – Citação

Fonte: <https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https://image.slidesharecdn.com/intertextualidade-100330214420-phpapp02/95/intertextualidade-8>

Expomos a seguir algumas noções de memória discursiva e em seguida iniciaremos a proposta de intervenção com a sequência didática.

**Noções de Memória Discursiva** - A memória, a princípio, pode ser entendida como um fenômeno individual, algo, relativamente, próprio do indivíduo. Entretanto, segundo o sociólogo Maurice Halbwachs, ela deve ser compreendida também, ou acima de tudo, como um fenômeno coletivo e social, construído conjuntamente, e submetido a flutuações, transformações, mudanças contínuas.

Numa perspectiva linguística, segundo Pêcheux (1938-1983), a noção de interdiscurso é sinônimo de memória discursiva. Para esse autor, é na arena discursiva, em diferentes campos, o da educação, por exemplo, que as práticas sociais são reguladas.

Historicamente, a década de 60 abriu um vasto espaço para a área das Ciências Sociais. Nesse período, entram em cena Michel Pêcheux e a Teoria do Discurso. Esta teoria de origem francesa, na sua formação teórica, alimenta discussões que nos fazem refletir em aspectos que envolvem “o sentido”. Por isso, Pêcheux é considerado um grande estudioso das noções de sujeito e de sentido. Um dos focos de estudo deste teórico é o conceito de memória discursiva. Pêcheux sinaliza que

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Para o ele, todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Logo, os sentidos são construídos no embate com outros sentidos. Deste modo, quando não é possível recuperar a memória que sustenta aquele sentido, teríamos o *nonsense*. Mesmo que o falante não tenha consciência desta movimentação discursiva, ela acontece naturalmente. A memória discursiva, enfatizada por Pêcheux como interdiscurso, ao contrário, é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado num dado momento anterior, em outro local, a algo “já dito”, contudo ainda continuaria construindo os nossos discursos.

Nessa perspectiva, Orlandi (2006) esclarece que conceito de interdiscurso de Pêcheux nos aciona para entender que as pessoas estão ligadas a esse saber discursivo que não se aprende, mas que produz suas consequências por meio da ideologia e do inconsciente. Para ela, o interdiscurso articula-se ao sistema complexo de formações ideológicas. O “sentido”, bastante explorado por Pêcheux, “é sempre uma palavra por outra, ele existe a partir das relações de (transferência) que se dão nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório”.

Charaudeau e Maingueneau, em seu dicionário sobre Análise do Discurso (2004), apontavam que o verbete a respeito de memória discursiva está relacionado à memória de maneira constitutiva, situando dois prismas importantes: o da textualidade e o da história. Para eles, o discurso vai compondo progressivamente uma memória intratextual. Ao elaborar um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito. Este fato justifica o aumento no interesse que a memória vem gerando, atualmente entre os historiadores e decorre, segundo Patrick Hutton, da inspiração da historiografia francesa, especialmente da história das mentalidades que se propagou nos anos 1970. Para Hutton, a memória já se encontrava implícita naquele momento, principalmente porque os estudos voltados para a área em questão procuravam abordar aspectos da cultura popular, da vida em família, dos hábitos e costumes de uma localidade, da religiosidade, entre outros, que são, sem dúvida, pontos que remetem à constituição social da memória. Patrick Hutton destaca ainda o trabalho de Philippe Ariès, o qual seria um dos primeiros a adentrar no tema da memória, ao reivindicar atenção sobre o papel dos monumentos e comemorações relacionados aos personagens políticos reconhecidos do século XIX, durante a formação dos Estados-Nação (FERREIRA, 2002, p.141-152).

Iniciemos a exposição da proposta de intervenção em si, partindo da produção inicial.

## **1. PRODUÇÃO INICIAL – Tempo total: 3h**

### **a) Apresentação da proposta e dos objetivos**

**Tempo estimado: 1h/a**

Nesta etapa é necessário que o professor faça uma exposição sobre o conteúdo que será estudado nesta e nas aulas seguintes a fim de que possa fornecer elementos prévios para os alunos tomarem ciência do desenvolvimento das aulas. O

professor deverá expor, de modo sucinto, a temática que conduzirá os trabalhos das aulas, os gêneros que serão utilizados para essa exposição, o método de avaliação que será aplicado junto a turma e, por último, o esclarecimento sobre a aplicação em sala de aula de uma produção textual na tipologia dissertativa argumentativa, que será publicada no blog da turma para visualização, avaliação e comentários dos seguidores, visitantes e integrantes dessa comunidade página virtual.

## **b) Levantamento dos conhecimentos prévios**

**Tempo estimado: 1h/a**

Decorridas as explicações iniciais, o professor entregará um breve questionário para os alunos responderem contendo a identificação do aluno, da disciplina, perguntas sobre o tema proposto, espaço para um breve relato escrito de fato vivido ou observado pelo aluno em relação ao tema das aulas. O questionário poderá conter perguntas do tipo:

Você sabe a origem da palavra corrupção?

Você saberia dizer o que é corrupção?

Consegue identificar como ela se manifesta na sociedade? Em caso afirmativo, poderia exemplificar?

Quem é ou poderiam ser os possíveis envolvidos em atos de corrupção?

Você saberia dizer se é possível traçar um perfil das pessoas que se envolvem em atos de corrupção?

Onde essas práticas de corrupção ocorrem com maior frequência? Saberá explicar por quê?

Quando a corrupção acontece na sociedade? Há uma época mais propícia para essa ocorrência? Em caso afirmativo, explique sua afirmação.

É possível extinguir, eliminar a corrupção do meio social? Explique sua resposta, sendo afirmativa ou negativa.

O que pode ser feito para resolver essa problemática?

Após a socialização das perguntas e o preenchimento dos questionários pelos alunos, o professor poderá compilar as informações obtidas e realizar uma apresentação dos dados apurados, no intuito de demonstrar se há entre os alunos um discurso padronizado ou divergente sobre a temática em discussão. Aliás, o professor pode ampliar o conhecimento dos alunos ao destacar a importância da utilização de

dados estatísticos como instrumento de análise da realidade e condição social dos indivíduos, servindo de apoio governamental no planejamento de políticas públicas de transformação dessa mesma realidade.

Cabe ressaltar, a importância da ativação de conhecimentos prévios dos alunos como suporte inicial para que o fazer pedagógico possa alcançar os objetivos pretendidos pelo professor, levando-se em conta o contexto da realidade dos educandos e o grau de percepção que eles têm sobre o tema ora proposto.

Sendo assim, a prática docente não deve se abster dessa etapa, sob pena de o trabalho em sala de aula tornar-se desestimulante uma vez que não trará ou fomentará novos conhecimentos ao conhecimento já estabelecidos pelos alunos. Sendo assim, valorizar, ainda que escassa, a bagagem cultural do alunado é crucial para que ele se reconheça como parte integrante e responsável pela construção de seu conhecimento.

Por isso, a exposição e a socialização dos dados desse questionário tornam-se essenciais para demonstrar aos alunos o nível de apropriação que eles apresentam, naquele momento, sobre o tema. Na exposição desses dados, o professor deverá fazer suas inferências e ouvir as contribuições dos alunos no sentido de estimular a busca por novos saberes a cerca do assunto.

### **c) Produção de Relato Pessoal**

**Tempo estimado: 1h/a**

Para finalizar essa etapa, o professor solicitará aos alunos que relatem em folha apropriada, um fato, que eles tenham vivido ou observado, relacionado ao tema de corrupção. Para estimular a produção desse relato o professor poderá exibir a exposição do Curta-metragem, de 8 minutos, denominado *A Fábula da Corrupção* que é uma realização da Controladoria-Geral da União em parceria com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=a8423f6Aw1A>.

Enfim, o educador promoverá uma reflexão e discussão a respeito do vídeo e sua mensagem central para que os alunos compartilhem suas impressões e possam praticar a exposição oral de seus posicionamentos. Esse momento de interação verbal é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois há a partilha de informações, a interação social, um dos elementos necessários à formação da

memória discursiva. Por isso, os diferentes níveis os quais se encontram os alunos podem ser úteis ao processo pedagógico, uma vez que propiciará a interação em sala de aula e poderá ser utilizado como instrumento para a troca de saberes, onde todos se auxiliam mutuamente, fomentando uma rede coletiva de conhecimento e responsabilidades, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008, p. 23). Além disso, o debate promovido possibilitará aos alunos o resgate da memória de algum fato que servirá para a produção do relato pessoal escrito o qual deverá ser lido na próxima aula e, por hora, não será avaliado. Servirá somente como elemento de socialização e introdução ao tema.

## **MÓDULO 1 – Total: 6h**

### **Preparação – 1h**

Apresentamos nesse módulo, a leitura e interpretação oral e escrita de três textos jornalísticos: “1. O PT treme de novo”; Texto 2 . “Uma breve história da corrupção na antiguidade” e o texto 3. “As práticas de ilegalidade no Brasil” a fim de suscitar a formação da memória discursiva, embasar a produção do texto do aluno com argumentação utilizando os intertextos.

### **Apresentação do tema – 1h**

Apresentação do tema a ser trabalhado aos alunos: CORRUPÇÃO com o objetivo de ampliação da memória discursiva pela intertextualidade dos gêneros

### **Leitura e interpretação oral e escrita dos 3 textos – 2h**

Nesta etapa, para introduzir o tema da Corrupção, o professor utilizará notícias, músicas, filmes, charges e *Cartoons* extraídos da internet visando à formação da memória discursiva do aluno a cerca do tema ora proposto.

Os gêneros selecionados poderão ser lidos e inferidos, individual e coletivamente, visando demonstrar a presença dos atos de corrupção na sociedade mundial e brasileira. Para início dos trabalhos, ele poderá utilizar os seguintes textos:



Quadro 8 – Revista Veja

Os textos (lides) acima são transcritos abaixo a fim de maior compreensão e leitura. “Os pagamentos se deram de três formas: parcelas em dinheiro, remessas a contas indicadas no exterior e doações oficiais ao Partido dos Trabalhadores”.

**Augusto Ribeiro de Mendonça Neto**, Executivo da empreiteira ToyoSetal, em depoimento à Polícia Federal, confessando que pagou 150 milhões de reais em propina para manter contratos com a Petrobras

### A REVELAÇÃO DE AGORA...

### ...E A REVELAÇÃO DE 2005

Executivos da empresa ToyoSetal, uma Parte das despesas da campanha das empreiteiras que prestam serviço à presidencial do PT em 2002 foi paga por Petrobras, contaram à polícia que meio de depósitos clandestinos em pagaram propina ao PT em dinheiro, bancos no exterior. A origem do dinheiro depósitos em contas bancárias no exterior e sob a forma de doações legais para as campanhas eleitorais do partido.

Fonte:

<https://acervo.veja.abril.com.br/index.html#/edition/2403?page=62&section=1&word=operacao%20lava%20jato>

### **Proposta de atividades a respeito da Notícia 1**

Em relação ao gênero e a sua estrutura, complete as frases abaixo:

- a) Sobre o gênero do texto acima podemos afirmar que se trata de um texto \_\_\_\_\_.
- b) Com relação ao gênero discursivo podemos identificá-lo como sendo um \_\_\_\_\_.
- c) O domínio discursivo desse gênero é o \_\_\_\_\_.
- d) Qual seria a finalidade/função sócio-comunicativa do texto, ou seja, para que serve e qual o objetivo?
- e) Quais são as principais características?
- f) Qual é o público-alvo desse texto?
- g) Qual é assunto e o tema do texto?
- h) A situação descrita no texto poderia se prolongar por qual razão?
- i) Quem são os sujeitos envolvidos/implicados diretamente no problema?

### **Texto 2 - UMA BREVE HISTÓRIA DA CORRUPÇÃO NA ANTIGUIDADE**

A corrupção ativa e passiva não é um “privilégio” da geração atual. É antiga e sem data certa de nascimento ou de naturalidade. O antigo império romano, por exemplo, está recheado de exemplos que nos mostra o quanto tal crime era praticado, de modo que não somente o governo como a própria população se adaptaram a essa realidade - que, por sinal, acompanhou o nascimento, apogeu e declínio do grande império. Tais fatos, só reforçam a ideia de que o amor pelo dinheiro e pela vida fácil acompanha a humanidade há milênios.

A atual administração pública, tal como a concebemos hoje, tem origem na Grécia Antiga, especificamente no modelo Ateniense. Posteriormente, Roma procurou “modernizar” tal modelo de administração visando a eficiência dos serviços públicos que fosse capaz de atender a demanda social e administrativa de sua época.

Embora houvesse esforços imperiais no sentido de combater a corrupção, com medidas que vão desde a criação dos instrumentos de controle das obrigações estatais (surgimento dos livros contábeis e diários oficiais, que visavam o controle do Estado em relação ao orçamento público), o que se viu no imenso Império Romano era a propagação expressiva dos casos de corrupção, cujos envolvidos eram de toda ordem e classe social, sem distinção.

No império romano, os protagonistas desta prática escusa eram os militares, paradoxalmente responsáveis legais pela prisão de quem cometesse atos de corrupção, ladeados pela elite imperial. A corrupção mais comum praticada era a exigência de pagamento de quantias simbolizadas como gratificações institucionais cobradas nos vastos domínios do império. Outra conduta bastante habitual era a cobrança de uma espécie de dízimo sobre a produção final do homem do campo, ou seja, uma parcela da produção agrícola era destinada aos representantes públicos.

O corporativismo entre os próprios militares era algo notório: para desfrutar de uma “folga”, de um repouso, bastava o subordinado comprar tal direito, ofertando ao seu chefe o que este julgasse suficiente para o caso em questão.

Atribui-se principalmente à corrupção o fato de haver – em tempos de paz - considerável baixa no quadro de efetivos nos vários regimentos, pois, em vez de estar em serviço no horário de serviço, o soldado “dava” uma escapulida, a fim de praticar atos alheios a sua tarefa militar, dentre as quais namorar e praticar roubos. Isto mesmo: o dinheiro obtido nos roubos era utilizado, em boa parte, para comprar o próprio chefe.

Tornou-se, assim, um ciclo vicioso, tão vicioso que ao perceber que um soldado estava enriquecendo, seus superiores ordenavam-lhe várias tarefas, pois sabiam que, para se livrar de tais obrigações, o soldado lhes pagaria maior quantia pelo repouso, pelo não cumprimento das exigências então impostas.

A corrupção era uma prática comum, tão comum que (sem exageros) acabou se tornando um modismo, algo natural, algo esperado por quem adentrasse ou precisasse do serviço público. O funcionário romano – pasmem – estava tão habituado ao referido crime que, para praticar um simples ato institucional, exigia algo de quem estivesse precisando do serviço público. Houve, inclusive, tabelamento de preços dos atos sujeitos à corrupção.

Ao ingressar no serviço público, o recém-servidor deveria (por costume) dar uma gorjeta ao seu chefe imediato. Era uma espécie de aviso de como a coisa funcionava.

Os governadores das províncias eram os mais agraciados com o corrompido sistema. Não hesitavam ao oferecerem vultosas propinas aos inspetores imperiais, que, por sua vez, também não pensavam duas vezes e acabavam recebendo o fruto da corrupção.

Um desses governadores (após ser processado por crime de corrupção - uma raridade), em uma carta endereçada à amante, exclama: “Alegria! Alegria! Venho a ti livre de minhas dívidas, depois de colocar à venda a metade de meus administrados”. Sêneca, abordando o tema, diz que pilhar as províncias com o governador era “o caminho senatorial para o enriquecimento”. Do ponto de vista financeiro, era preferível ser governador ao cargo de senador. O poder central, na maioria das vezes, fazia vistas grossas, desde, é claro, que recebesse a parte que lhe tocava.

A realidade visível ganhou espaço na literatura, e os poetas eróticos revelavam, em seus escritos, o esperado desejo feminino de contemplar seu marido deixar o lar por determinado tempo para enriquecer em uma província mais distante. Cícero, famoso romano por sua erudição, depois de um ano como governador de província, voltou para casa milionário. E não escondeu sua façanha. Ele, que se tornou senador não pelo fato de ascender de família tradicional, mas pela enorme capacidade oratória (o que engrandecia o Senado), representa, na atualidade, aqueles que, tendo um histórico de pobreza em sua vida juvenil, não pensam mais do que uma vez e sacam os cofres públicos, movidos por razões alheias à ética social e constitucional.

Fonte: <http://historiaesuascuriosidades.blogspot.com.br/2011/11/corruptao-corrupcao-da-para-rir-e-para.html>

### **Proposta de atividades – Texto 2**

Circule no texto acima palavras ou expressões que se relacionam a ideia de Corrupção. Transcreva-as abaixo e explique seus supostos significados:

---

Qual o seu entendimento sobre Corrupção ativa e passiva? Explícite abaixo e procure dar exemplos práticos dessa prática no contexto da atualidade.

---

Que inferências podem ser feitas a partir da leitura do seguinte fragmento textual “O poder central, na maioria das vezes, fazia vistas grossas, desde, é claro, que recebesse a parte que lhe tocava.” Explícite e justifique sua resposta apresentando fatos atuais de nossa sociedade.

---

### Texto 3 – As práticas de ilegalidade no Brasil

Os primeiros registros datam do século XVI no período da colonização portuguesa. O caso mais frequente era de funcionários públicos, encarregados de fiscalizar o contrabando e outras transgressões contra a coroa portuguesa e ao invés de cumprirem suas funções, acabavam praticando o comércio ilegal de produtos brasileiros como pau-brasil, especiarias, tabaco, ouro e diamante. Cabe ressaltar que tais produtos somente poderiam ser comercializados com autorização especial do rei, mas acabavam nas mãos dos contrabandistas. Portugal por sua vez se furtava em resolver os assuntos ligados ao contrabando e a propina, pois estava mais interessado em manter os rendimentos significativos da camada aristocrática do que alimentar um sistema de empreendimentos produtivos através do controle dessas práticas.

Um segundo momento refere-se a extensa utilização da mão-de-obra escrava, na agricultura brasileira, na produção do açúcar. De 1580 até 1850 a escravidão foi considerada necessária e, mesmo com a proibição do tráfico, o governo brasileiro mantinha-se tolerante e conivente com os traficantes que burlavam a lei. Políticos, como o Marquês de Olinda e o então Ministro da Justiça Paulino José de Souza, estimulavam o tráfico ao comprarem escravos recém-chegados da África, usando-os em suas propriedades. Apesar das denúncias de autoridades internacionais ao governo brasileiro, de 1850 até a abolição da escravatura em 1888, pouco foi feito para coibir o tráfico. Isso advinha em parte pelos lucros, do suborno e da propina, que o tráfico negreiro gerava a todos os participantes, de tal forma que era preferível ao governo brasileiro ausentar-se de um controle eficaz. Uma fiscalização mais rigorosa foi gradualmente adotada com o compromisso de reconhecimento da independência do Brasil. Um dos países interessados em acabar com o tráfico escravo era a Inglaterra, movida pela preocupação com a concorrência brasileira às suas colônias açucareiras nas Antilhas.

Com a proclamação da independência em 1822 e a instauração do Brasil República, outras formas de corrupção, como a eleitoral e a de concessão de obras públicas, surgem no cenário nacional. A última estava ligada à obtenção de contratos junto ao governo para execução de obras públicas ou de concessões. O Visconde de Mauá, por exemplo, recebeu licença para a exploração de cabo submarino e a transferiu a uma companhia inglesa da qual se tornou diretor. Prática semelhante foi

realizada por outro empresário brasileiro, na concessão para a iluminação a gás da cidade do Rio de Janeiro também transferida para uma companhia inglesa em troca de 120 mil libras. O fim do tráfico negreiro deslocou, na República, o interesse dos grupos oligárquicos para projetos de grande porte que permitiriam manter a estrutura de ganho fácil.

A corrupção eleitoral é um capítulo singular na história brasileira. Deve-se considerar que a participação na política representa uma forma de enriquecimento fácil e rápido, muitas vezes de não realização dos compromissos feitos durante as campanhas eleitorais, de influência e sujeição aos grupos econômicos dominantes no país (salvo raras exceções). No Brasil Império, 1822-1889, o alistamento de eleitores era feito a partir de critérios diversificados, pois somente quem possuísse uma determinada renda mínima poderia participar do processo. A aceitação dos futuros eleitores dava-se a partir de uma listagem elaborada e examinada por uma comissão que também julgava os casos declarados suspeitos. Enfim, havia liberdade para se considerar eleitor quem fosse de interesse da própria comissão. A partir disso ocorria o processo eleitoral, sendo que os agentes eleitorais deveriam apenas verificar a identidade dos cidadãos que constava na lista previamente formulada e aceita pela comissão.

Com a República, proclamada em 1889, o voto de “cabresto” foi a marca registrada no período. O proprietário de latifúndio apelidado de “coronel” impunha coercitivamente o voto desejado aos seus empregados, agregados e dependentes. Outra forma constante de eleger o candidato era o voto comprado, ou seja, uma transação comercial onde o eleitor “vendia” o voto ao empregador. A forma mais pitoresca relatada no período foi o voto pelo par de sapatos. No dia da eleição o votante ganhava um pé do sapato e somente após a apuração das urnas o coronel entregava o outro pé. Caso o candidato não ganhasse o eleitor ficaria sem o produto completo. Deve-se considerar que a maior parte das cidades não possuía número de empregos suficiente que pudessem atender a oferta de trabalhadores, portanto a sobrevivência econômica do eleitor/empregado estava atrelada a sujeição das vontades do coronel.

Outro registro peculiar desse período é o “sistema de degolas” orquestrado por governadores que manipulavam as eleições para deputado federal a fim de garantir o apoio ao presidente, no caso Campos Sales (presidente do Brasil de 1898 a 1902). Os deputados eleitos contra a vontade do governo eram simplesmente excluídos das

listas ou “degolados” pelas comissões responsáveis pelo reconhecimento das atas de apuração eleitoral. Todos os governos, até 1930, praticavam degolas.

Outra prática eleitoral inusitada ocorreu em 1929, durante as disputas eleitorais à presidência entre os candidatos Júlio Prestes (representantes das oligarquias cafeicultoras paulistas) e Getúlio Vargas (agregava os grupos insatisfeitos com o domínio das oligarquias tradicionais). O primeiro venceu obtendo 1 milhão e 100 mil votos e o segundo 737 mil. Entretanto os interesses do grupo que apoiava Getúlio Vargas, acrescido da crise da Bolsa de Nova York, que levou à falência vários fazendeiros, resultou numa reviravolta do pleito eleitoral. Sob acusações de fraude eleitoral, por parte da aliança liberal que apoiava o candidato derrotado, e da mobilização popular (Revolução de 30), Getúlio Vargas tomou posse como presidente do país em 1930. Talvez essa tenha sido uma das mais expressivas violações dos princípios democráticos no país onde a fraude eleitoral serviu para a tomada de poder.

Durante as campanhas eleitorais de 1950, um caso tornou-se famoso e até hoje faz parte do anedotário da política nacional: a “caixinha do Adhemar”. Adhemar de Barros, político paulista, era conhecido como “um fazedor de obras”, seu lema era “Rouba, mas faz!”. A caixinha era uma forma de arrecadação de dinheiro e de troca de favores. A transação era feita entre os bicheiros, fornecedores, empresários e empreiteiros que desejavam algum benefício do político. Essa prática permitiu tanto o enriquecimento pessoal, para se ter uma idéia, em casa, Adhemar de Barros costumava guardar para gastos pessoais 2,4 milhões de dólares, quanto uma nova forma de angariar recursos para as suas campanhas políticas.

O período militar, iniciado com o golpe em 1964, teve no caso Capemi e Coroa-Brastel uma amostra do que ocultamente ocorria nas empresas estatais. Durante a década de 80 havia um grupo privado chamado Capemi (Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios), fundado e dirigido por militares, que era responsável pela previdência privada. O grupo era sem fins lucrativos e tinha como missão, gerar recursos para manutenção do Programa de Ação Social, que englobava a previdência e a assistência entre os participantes de seus planos de benefícios e a filantropia no amparo à infância e à velhice desvalida. Este grupo, presidido pelo general Ademar Aragão, resolveu diversificar as operações para ampliar o suporte financeiro da empresa. Uma das inovações foi a participação em um consórcio de empresas na concorrência para o desmatamento da área submersa da usina hidroelétrica de

Tucuruí (empresa estatal). Vencida a licitação pública em 1980 deveria se concluir, ao longo de três anos, a obra de retirada e de comercialização da madeira. O contrato não foi cumprido e o dinheiro dos pensionistas da Capemi dizia-se que fora desviado para a caixinha do ministro-chefe do Sistema Nacional de Informações (SNI), órgão responsável pela segurança nacional, general Otávio Medeiros que desejava candidatar-se à presidência do país. A resultante foi a falência do grupo Capemi, que necessitava de 100 milhões de dólares para saldar suas dívidas, e o prejuízo aos pensionistas que mensalmente eram descontados na folha de pagamento para a sua, futura e longínqua, aposentadoria. Além do comprometimento de altos escalões do governo militar o caso revelou: a estreita parceria entre os grupos privados interessados em desfrutar da administração pública, o tráfico de influência, e a ausência de ordenamento jurídico.

Em 1980 o proprietário da Coroa-Brastel, Assis Paim, foi induzido pelos ministros da economia Delfim Netto, da fazenda Ernane Galvêas e pelo presidente do Banco Central, Carlos Langoni, a conceder à Corretora de Valores Laureano um empréstimo de 180 milhões de cruzeiros. Cabe ressaltar que a Coroa-Brastel era um dos maiores conglomerados privados do país, com atuações na área financeira e comercial, e que o proprietário da Corretora de Valores Laureano era amigo pessoal do filho do chefe do SNI Golbery do Couto e Silva.

Interessado em agradar o governo militar, Paim concedeu o empréstimo, mas após um ano o pagamento não havia sido realizado. Estando a dívida acumulada em 300 milhões de cruzeiros e com o envolvimento de ministros e do presidente do Banco Central, a solução encontrada foi a compra, por Paim, da Corretora de Valores Laureano com o apoio do governo. Obviamente a corretora não conseguiu saldar suas dívidas, apesar da ajuda de um banco estatal, e muito menos resguardar o prestígio dos envolvidos.

A redemocratização brasileira na década de 80 teve seu espaço garantido com o fim do governo militar (1964-1985). Em 1985 o retorno dos civis à presidência foi possível com a campanha pelas Diretas-Já, que em 1984 mobilizou milhares de cidadãos em todas as capitais brasileiras pelo direito ao voto para presidente. Neste novo ciclo político o Impeachment do presidente Collor constitui um marco divisor nos escândalos de corrupção.

Durante as eleições para presidente em 1989 foi elaborado um esquema para captação de recursos à eleição de Fernando Collor. Posteriormente, foi revelado que

os gastos foram financiados pelos usineiros de Alagoas em troca de decretos governamentais que os beneficiariam. Em abril de 1989, após aparecer seguidamente em três programas eleitorais, Collor já era um nome nacional. Depois que Collor começou a subir nas pesquisas, foi estruturado um grande esquema de captação de dinheiro com base em chantagens e compromissos que lotearam previamente a administração federal e seus recursos. Esse esquema ficou conhecido como “Esquema PC”, sigla baseada no nome do tesoureiro da campanha, Paulo César Farias, e resultou no impeachment do presidente eleito. Segundo cálculos da Polícia Federal estima-se que este esquema movimentou de 600 milhões a 1 bilhão de dólares, no período de 1989 (campanha presidencial) a 1992 (impeachment).

Nossa breve história da corrupção pode induzir à compreensão que as práticas ilícitas reaparecem como em um ciclo, dando-nos a impressão que o problema é cultural quando na verdade é a falta de controle, de prestação de contas, de punição e de cumprimento das leis. É isso que nos têm reconduzido a erros semelhantes. A tolerância a pequenas violações que vão desde a taxa de urgência paga a funcionários públicos para conseguir agilidade na tramitação dos processos dentro de órgão público, até aquele motorista que paga a um funcionário de uma companhia de trânsito para não ser multado, não podem e não devem mais ser toleradas. Precisamos decidir se desejamos um país que compartilhe de uma regra comum a todos os cidadãos ou se essa se aplicará apenas a alguns. Nosso dilema em relação ao que desejamos no controle da corrupção é esquizofrênico e espero que não demorem muito no divã do analista para decidirmos.

Profa. Dra. Rita BIASON  
Departamento de Relações Internacionais  
UNESP - Campus Franca

Fonte: <http://www.contracorrupcao.org/2013/10/breve-historia-da-corrupcao-no-brasil.html>

### **Proposta de atividades – Texto 3**

O fragmento textual “[...] funcionários públicos, encarregados de fiscalizar o contrabando e outras transgressões contra a coroa portuguesa e ao invés de cumprirem suas funções, acabavam praticando o comércio ilegal de produtos brasileiros como pau-brasil, especiarias, tabaco, ouro e diamante [...]”.

Segundo o código penal brasileiro, o ato acima referenciado, praticado por funcionários públicos, configura o crime de:

( ) desacato ( ) porte ilegal de armas( ) roubo( ) gabarito

No trecho “Portugal, por sua vez, se furtava em resolver os assuntos ligados ao contrabando e a propina, pois estava mais interessado em manter os rendimentos significativos da camada aristocrática do que alimentar um sistema de empreendimentos produtivos através do controle dessas práticas.” Explique o sentido do da expressão em destaque:

---

No sexto parágrafo do texto 2 há uma expressão que representa um tipo de prática de corrupção bem presente em nosso cotidiano, qual seria essa expressão? Explique seu sentido.

---

Faça um breve comentário sobre sua compreensão a respeito da expressão abaixo:  
 “A tolerância a pequenas violações que vão desde a taxa de urgência paga a funcionários públicos para conseguir agilidade na tramitação dos processos dentro de órgão público, até aquele motorista que paga a um funcionário de uma companhia de trânsito para não ser multado, não podem e não devem mais ser toleradas.”

---

Sugestões de leitura e ampliação dos conhecimentos:

Fonte: <https://www.colegioweb.com.br/historia/historia-da-corrupcao-no-mundo.html>

Fonte: <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,nas-caravelas-a-origem-da-corrupcao-imp-,1092658>.

### **Socialização das atividades e do relato de experiência – 1h/a**

Após a leitura e a realização das atividades dos três textos relacionados, o professor deverá propor a realização de atividade complementar de compreensão e interpretação oral, como um debate utilizando os argumentos e/ou intertextos dos três textos trabalhados. E, em seguida, socializar as respostas e promover a discussão levantando em conta a distribuição da turma em grupo de quatro participantes que deverão formular perguntas sobre os pontos que eles consideram obscuros e que não foram esclarecidos com a leitura compartilhada. Ao final deverão expor suas

perguntas ao professor que, por sua vez, providenciará as devidas respostas construídas coletivamente, visando preencher as lacunas e as indagações sobre o tema, se ainda perdurarem.

### **Conteúdos a serem desenvolvidos com o apoio interdisciplinar – 1h/a**

Em seguida, aconselha-se que o professor convide outros professores de Língua Portuguesa e História e, de modo interdisciplinar, formem mesa-redonda ou palestra, nas quais poderão ser discutidas pautas abaixo relacionadas que perpassam o tema da Corrupção. Na oportunidade, o professor poderá adequar a discussão à realidade dos conteúdos programáticos do bimestre, sem perder de vista os temas a seguir relacionados pertinentes e adaptáveis à realidade de cada comunidade escolar:

#### **História**

O contexto histórico e os prejuízos sociais e culturais dessa exploração;

A formação histórica – imposição e apropriação cultural?;

A influência da miscigenação;

A corrupção e dizimação dos povos indígenas;

A vinda dos Portugueses e o perfil dos exploradores;

Exploração das riquezas – herança cultural?

As relações de poder entre o explorador e o homem nativo

#### **Língua Portuguesa**

O aspecto linguístico da exploração – a imposição do discurso de poder

As transformações linguísticas – riqueza vocabular ou apagamento linguístico?

Processo de formação linguística e do Vocabulário Brasileiro – contribuições lexicais africana, indígena, Francesa, Espanhola entre outras línguas.

A Literatura engajada – Silenciamento ou denúncia velada?

O professor, com essas atividades, poderá atuar de modo interdisciplinar favorecendo

O planejamento conjunto do fazer pedagógico e o conhecimento significativo do aluno. Essas práticas poderão acontecer em sala de aula, no auditório (caso a escola

possua) ou sala de vídeo ou biblioteca. Ao final dessa etapa, os alunos serão levados a produzir um momento cultural ou sarau literário com a participação dos professores e alunos envolvidos nessa atividade.

O segundo gênero a ser trabalhado para a formação da memória é a música com as atividades a seguir descritas:

### **Audição de músicas brasileiras contra a corrupção – 2h/a**

#### **Reflexão inicial – Leitura e comentários adicionais realizados pelo professor – 30 min**

A quem afirme que a corrupção é o crime mais antigo que se tem notícia. Unanimidade geral. Desde tempos remotos que a prática de apropriar-se de bens alheios configura esse desvio de conduta humana. Conchavos. Jogo de interesses. Troca de favores. Prejuízos de toda ordem: Social, econômico, Cultural. Todos estão sujeitos: pessoas, sociedades, nações. Não é “privilégio” da nação brasileira, mas recebe-se uma herança colonial que vingou com práticas certamente duvidosas em que portugueses “presenteavam” os nativos com espelhos e eram “agraciados” com ouro. Nesse contexto, insere-se a música como elemento de corrupção dos povos nativos a fim de catequizá-los na nova cultura dominante. Outrora, a musicalidade serviu como instrumento de dominação. Hoje, costuma operar cantos de protesto. Em síntese, segundo afirma Ferreira (2008), nunca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la. Ferreira afirma ainda, para que o professor selecione bem as músicas que utilizará em suas aulas, deverá desenvolver seu espírito crítico como ouvinte.

#### **Letra de Canção 1 - É ladrão que não acaba mais (samba, 1998) – Ary do Cavaco e Otacílio da Mangueira.**

Inicialmente, faz-se um breve comentário sobre a letra da canção.

“Bezerra da Silva sempre levantou a bandeira do povo marginalizado, pobre, das favelas do Rio de Janeiro, mas que representa um Brasil mais amplo, inclusive com fortes raízes no nordeste onde nasceu e em vastas periferias do país. Por isso

alguns temas frequentes, como o abuso e a violência repressora da polícia, atividades ligadas à contravenção, como drogas ilícitas e jogatinas, e, sobretudo, o tema da resistência, da não conformidade, da luta árdua e cotidiana. Não é de se espantar que um dos órgãos mais hostis a essa numerosa camada da população seja representado pelas instituições de poder, em especial aqueles que ocupam cargos públicos que deveriam servir ao povo, e não se tornar “donos” dele. É contra esse cenário da histórica desigualdade social no Brasil que Bezerra brada, em 1998, no samba de Ary do Cavaco e Otacílio da Mangueira: “É ladrão que não acaba mais/Você vê ladrão quando olha pra frente/Você vê ladrão quando olha pra trás”. Sintético do nosso lastro de corrupção”.

Letra da Música: “É ladrão que não acaba mais/Você vê ladrão quando olha pra frente/Você vê ladrão quando olha pra trás (Ary do Cavaco e Otacílio da Mangueira)”.

|  |   |  |
|--|---|--|
| Quando Cabral aqui chegou<br>E semeou sua semente<br>Naturalmente começou<br>A lapidação do ambiente...<br>Roubaram o ouro<br>Roubaram o pau<br>Prá ficar legal<br>Ainda tiraram o couro<br>Do povo<br>Desta terra original...<br>E só deixaram<br>A má semente<br>Presente de Grego<br>Que logo se proliferou<br>E originou a nossa gente...<br>É ladrão que não acaba mais<br>Tem ladrão que não acaba mais<br>Você vê ladrão<br>Quando olha prá frente<br>Você vê ladrão<br>Quando olha prá trás...(2x)<br>Hiiiiiii!<br>A terra boa<br>Mas o povo | O Marajá<br>Ele só anda engravatado<br>Não trabalha, não faz nada<br>Mas tá sempre<br>Endinheirado...<br>E se entrar no supermercado<br>Você é roubado!<br>E se andar despreocupado<br>Você é roubado!<br>E se pegar o bonde errado<br>Você é roubado!<br>E também se votar prá deputado<br>Você é roubado!<br>Certo!<br>Tem sempre 171 armando fria<br>Tem ladrão lá no congresso<br>Na quitanda e padaria<br>Ladrão que rouba de noite<br>Ladrão que rouba de dia | É ladrão que não acaba mais<br>Tem ladrão que não acaba mais<br>Você vê ladrão<br>Quando olha prá frente<br>Você vê ladrão<br>Quando olha prá trás...(2x)<br>Quando Cabral aqui chegou<br>E semeou sua semente<br>Naturalmente começou<br>A lapidação do ambiente...<br>Roubaram o ouro<br>Roubaram o pau<br>Prá ficar legal<br>Ainda tiraram o couro<br>Do povo<br>Desta terra original...<br>E só deixaram<br>A má semente<br>Presente de Grego<br>Que logo se proliferou<br>E originou a nossa gente...<br>É ladrão que não acaba mais<br>Tem ladrão que não acaba mais |
|--|---|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
| Continua escravizado<br>Os direitos são os<br>mesmos<br>Desde os séculos<br>passados | Dentro da delegacia<br>Ninguém entendia<br>A maior confusão<br>O doutor delegado<br>Grampeou todo mundo<br>Porque o ladrão<br>Roubou outro ladrão | Você vê ladrão<br>Quando olha prá frente<br>Você vê ladrão<br>Quando olha prá trás...(4x) |
|--|---|---|

Quadro 9 – Letra de músicas

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qqKgyJoVNCU>**Proposta de atividades – Canção 1 – 30 min**

Leia os versos a seguir e responda

“Quando Cabral aqui chegou

E semeou sua semente

Naturalmente começou

A lapidação do ambiente”.

O primeiro verso da canção de Ary do Cavaco e Otacílio da Mangueira faz referência a que momento histórico da sociedade brasileira?

---

De que trata a palavra “semente” mencionada no segundo verso da canção? De que ambiente está se falando? Lapidação de quê?

---

Na expressão “Presente de grego” contida no 13º verso, o autor faz referência a uma passagem de um momento histórico marcante da antiguidade, qual seria esse momento?

---

Esse momento é retratado em uma obra de Homero. Qual é o nome dessa obra?

---

Os versos abaixo transcritos representam um dos problemas evidenciados no período de colonização do Brasil. Qual seria esse problema? E quem foram os prejudicados?

“Ainda tiraram o couro  
do povo  
desta terra original...”

---

Leia e responda:

“A terra boa  
Mas o povo  
Continua escravizado  
Os direitos são os mesmos  
Desde os séculos passados”

Explique o sentido do verso “A terra boa”

---

Por que os autores da canção afirmam que “o povo continua escravizado e os direitos são os mesmos desde os séculos passados”.

---

No 42º verso “Tem sempre **171** armando fria”, no trecho em negrito e sublinhado os autores fazem referência ao artigo de qual legislação brasileira?

- ( ) código do consumidor    ( ) código civil    ( ) código de trânsito  
( ) código penal

Dentre as definições abaixo, qual corresponde a esse referido artigo 171 do referido código?

- ( ) Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento  
( ) Além dos casos expressamente declarados na lei, é anulável o negócio jurídico:  
1) por incapacidade relativa do agente; 2) por vício resultante de erro, dolo, coação, estado de perigo, lesão ou fraude contra credores.

**Canção 2 - Pega Ladrão (hip-hop/rap 2001) - Gabriel o Pensador – 30 min**

Faz-se um sucinto comentário da canção 2.

Gabriel o Pensador não quer só cantar (e pensar). Quer protestar e mobilizar as pessoas também. Por causa disso, *Seja Você Mesmo Mas Não Seja Sempre o Mesmo*- quinto álbum de sua carreira, iniciada há oito anos - acabou se transformando num disco temático contra a Corrupção. O tom de revolta do disco sobe ainda mais quando Gabriel canta *Pega Ladrão*. A música é a mais urgente e atual do álbum. (Adaptado).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=p1H6mYpUXjc>

Letra da canção 2.

"- Vossa Excelência, agora explique, mas não complique!

- Vossa Excelência, eu já expliquei! Eu não vi essa lista.

Eu afirmo com a mais absoluta certeza e sinceridade

Que eu nunca vi essa lista!

Não sei dessa lista, não quero saber e tenho raiva de quem sabe!

Quem disser que eu vi essa lista é um mentiroso,

E vai ter que provar! E se provar, vai se ver comigo!"

Pega ladrão! No Governo!

Pega ladrão! No Congresso!

Pega ladrão! No Senado!

Pega lá na Câmara dos Deputados!

Pega ladrão! No Palanque!

Pega ladrão! No Tribunal!

É por causa desses caras

Que tem gente com fome

Que tem gente matando

Etc e tal...

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega  
Pega, pega ladrão!  
A miséria só existe porque tem corrupção!  
Pega, pega!  
Pega, pega ladrão!  
Pega, pega!  
Pega, pega ladrão!  
Pega, pega  
Pega, pega ladrão!  
Tira do Poder, Bota na prisão!  
E você que é um simples mortal  
Levando uma vidinha legal  
Alguém já te pediu 1 real?  
Alguém já te assaltou no sinal?  
Você acha que as coisas vão mal?  
Ou você tá satisfeito?  
Você acha que isso é tudo normal?  
Você acha que o país não tem jeito?  
Aqui não tem terremoto  
Aqui não tem vulcão  
Aqui tem tempo bom  
Aqui tem muito chão  
Aqui tem gente boa  
Aqui tem gente honesta  
Mas no poder é que tem gente que não presta  
"Eu fui eleito e represento o povo brasileiro.  
Confie em mim que eu tomo conta do dinheiro."  
Pega, pega!  
Pega, pega ladrão!  
Pega, pega!  
Pega, pega ladrão!  
Pega, pega  
Pega, pega ladrão!  
A miséria só existe porque tem corrupção!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega

Pega, pega ladrão!

Tira do Poder, Bota na prisão!

Tira esse malando do poder executivo!

Tira esse malandro do poder judiciário!

Tira esse malandro do poder legislativo!

Tira do poder que eu já cansei de ser otário!

Tira esse malandro do poder municipal!

Tira esse malandro do governo estadual!

Tira esse malandro do governo federal!

Tira a grana deles e aumenta o meu salário!

"- Tá vendo essa mansão sensacional?

Comprei com o dinheiro desviado do hospital.

- Ah! E o meu cofre cheio de dólar?

É o dinheiro que seria pra fazer mais uma escola.

- Precisa ver minha fazenda! Comprei só com o dinheiro da merenda!

- E o meu filhão? Um milhão só de mesada!

E tudo com o dinheiro das crianças abandonadas.

- E a minha esposa não me leva à falência

Porque eu tapo esse buraco com o rombo da Previdência.

- Vossa excelência, cê não viu meu avião?

Comprei com uma verba que era pra construir prisão!

- E a superlotação?

- Problema do povão! Não temos imunidade? Pra nós não pega não."

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega

Pega, pega ladrão!

A miséria só existe porque tem corrupção!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega

Pega, pega ladrão!

Tira do Poder, Bota na prisão!

A miséria só existe porque tem corrupção

Desemprego só aumenta porque tem corrupção

Violência só explode porque tem tanta miséria e desemprego

Porque tem tanta corrupção!

"Todos que me conhecem sabem muito bem que eu não admito

O enriquecimento do pobre e o empobrecimento do rico."

E você, que nasceu nesse país

E que sonha e que sua pra ser feliz

Você presta atenção no que o candidato diz?

Ou cê vota em qualquer um, seu babaca?

E depois da eleição você cobra resultado?

Ou fica ai parado de braço cruzado?

Cê lembra em quem votou pra deputado?

E quem você botou lá no Senado?

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega

Pega, pega ladrão!

A miséria só existe porque tem corrupção!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega!

Pega, pega ladrão!

Pega, pega

Pega, pega ladrão!

Tira do Poder, Bota na prisão!

"- Como vocês suspeitavam, eu realmente vi essa lista.

Eu vi, mas não li. E digo mais, eu engoli.

Pra que ninguém lesse também. E foi com a melhor das intenções.

Burlei a Lei, mas com toda honestidade!

- Vossa Excelência engoliu a lista?

- Bem, eu a coloquei para dentro do meu organismo,

Num lugar seguro e escuro. De modo que pra todos os efeitos,

Sendo assim desta maneira, eu me reservo ao direito

De não dizer nada mais. Tá tudo publicado nos anais.

- Mas ontem o senhor falou que não viu a lista.

Hoje o senhor fala que viu a lista. E amanhã o senhor...

- Ah! Amanhã ninguém lembra mais!

E o caso da lista vai entrar prá lista dos casos,

Os casos que ficaram pra trás...".

### **Proposta de atividades – Canção 2 – 30 min**

Leia o texto abaixo e responda:

"- Vossa Excelência, agora explique, mas não complique!

- Vossa Excelência, eu já expliquei! Eu não vi essa lista.

Eu afirmo com a mais absoluta certeza e sinceridade

Que eu nunca vi essa lista!

Não sei dessa lista, não quero saber e tenho raiva de quem sabe!

Quem disser que eu vi essa lista é um mentiroso,

E vai ter que provar! E se provar, vai se ver comigo!"

1) A frase-citação "**Eu não vi essa lista.**" que aparece na parte inicial da música nos remete a que fato de corrupção ocorrido na história da política brasileira?

---

2) O título dessa canção faz referência a que outra canção brasileira famosa que trata do mesmo tema.

---

Na expressão “Não temos imunidade?”, o rapper faz alusão a que ator social?

---

Que passagem ou trecho da canção melhor caracteriza a postura da nação brasileira diante de tantos atos de corrupção?

---

Qual seria a palavra que define essa característica? Justifique sua resposta.

---

Sugestão de leitura e ampliação dos conhecimentos:

1. Vossa Excelência (rock, 2005) – Paulo Miklos, Charles Gavin e Toni Belotto  
<https://www.youtube.com/watch?v=cOS1Sef-GH4>
2. Reunião de bacana [Se gritar pega ladrão] (samba, 1980) – Ary do Cavaco e Beбето di São João  
<https://www.youtube.com/watch?v=RCeHV2rTols>
3. Podres Poderes (tropicália, 1984) – Caetano Veloso  
<https://www.youtube.com/watch?v=2cwR2-h9Dv4>
4. Luís Inácio [300 picaretas] (rap, 1995) – Herbert Vianna  
<https://www.youtube.com/watch?v=LXk6B5O-0-A>

A próxima atividade da sequência didática é a projeção do filme “**Tropa de Elite 2: O Inimigo Agora É Outro**”. – 01h30min

Na perspectiva de formar a memória discursiva do aluno sobre a temática da Corrupção, propõe-se que o professor trabalhe também com filmes, pois segundo Napolitano (2003).

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (p.11).

O referido autor afirma ainda que,

existem três formas possíveis de assistência de filmes dentro das atividades escolares. Ele pode ser exibido/assistido na sala de aula ou de vídeo em horário escolar, pode ser assistido em casa, por grupos de alunos formados pelo professor e pode ter partes ou sequências selecionadas pelo professor exibidos em sala de aula. Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é importante que este elabore um roteiro de análise no intuito de “estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade.” (p. 82).

Entende-se que o filme, utilizado para fins pedagógicos, torna-se um instrumento de valor incontestável, independente do ambiente de sua projeção, uma vez que dependerá da proposta e dos objetivos que o educador estabelece para o alcance das metas educacionais na realidade de sua disciplina curricular.

Nesse sentido, selecionamos um filme que poderá ser reproduzido pelo professor no intuito de agregar conhecimentos e conceitos visando o fortalecimento da memória discursiva dos alunos no contexto de nossa proposta temática.

### **Tropa de Elite 2: O Inimigo Agora É Outro**

O filme protagonizado por Wagner Moura e dirigido por José Padilha expõe a ligação entre políticos e o novo crime organizado. "Tropa de Elite 2 - O Inimigo Agora é Outro" veio na onda do sucesso do seu antecessor, que fazia um retrato da violência do tráfico no Rio de Janeiro. No segundo filme, porém, o inimigo é outro, e maior: os políticos corruptos. O filme do diretor José Padilha traz Wagner Moura no papel do coronel Nascimento, que deixa o Bope para atuar na Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro. Nos cinemas, o público vibrava com a cena em que Nascimento se vingava de um deputado que ameaçava sua família. O longa mostra políticos do Rio em aliança com milícias. Mas a cena final abre o escopo da crítica para todo o Congresso Nacional.

Fonte: <https://youtu.be/SK8Mvd0u7YU>

### **Sugestões de filmes e ampliação dos conhecimentos:**

1. O Invasor
2. Todos os Homens do Presidente
3. Frost/Nixon

4. A Mulher faz o Homem
5. Síria - A Indústria do Petróleo
6. *Felizes para sempre?*
7. Brasília 18%:
8. Os Corruptos
9. Quanto vale ou É por quilo?
10. O homem da Capa Preta
11. Os Herdeiros
12. O candidato honesto.
13. Entreatos.

### **Proposta de atividades (oral e/ou escrita) – Filme 1 – 30 min**

1 - O que o autor tenta nos mostrar com esse filme?

---

2 - A mensagem do autor do filme foi assimilada? Justifique sua resposta.

---

3 – Você assimilou/aprendeu algo desse filme? O quê?

---

4 – Algum elemento do filme não foi bem compreendido?

---

5 - Trata-se de um filme:

( ) histórico ( ) aventura ( ) drama ( ) suspense ( ) policial

6 – O tema dos dois filmes pode ser considerado:

( ) político ( ) religioso ( ) moral ( ) social ( ) educacional ( ) comportamento

7 - É possível relacionar algum fato da realidade recente do Brasil com algum trecho dos dois filmes reproduzidos? Explícite sua linha de raciocínio sobre essa questão

---

8 - Ao assistir os dois filmes é possível traçar um perfil psicológico dos protagonistas?

---

9 – Qual a importância desses padrões de conduta para a compreensão da presença da corrupção na sociedade? A direção da obra cinematográfica retrata uma visão realista, pessimista, fantasiosa ou otimista em relação ao tema central do filme?

Ao final das atividades realizadas com o filme acima, o professor poderá sugerir a realização de uma Mostra de filmes caseiros produzidos pelos alunos, com 5 a 10 minutos de duração, com a temática da corrupção, subdividida em diferentes eixos temáticos, tais como: corrupção doméstica, corrupção empresarial, corrupção esportiva, corrupção política, corrupção religiosa, corrupção escolar. Outra proposta estimulante seria criar uma categoria de vídeos com boas práticas de combate a corrupção e ao final criar uma premiação para as melhores produções escolhidas pela comunidade escolar.

### **Esclarecendo ao professor:**

O trabalho com filmes exige o fechamento do assunto respeitando sempre o planejamento pedagógico estabelecido. Por isso, apesar das diferentes percepções que possam surgir na socialização das diferentes impressões sobre o filme, o professor deverá conduzir o fechamento da discussão voltando ao tema sugerido na proposta inicial: Corrupção. Essa atitude mantém o foco da discussão temática e transmite ao aluno a percepção de organização, planejamento e unidade entre o que foi proposto pelo mestre e as etapas que foram estabelecidas para alcançar o resultado desejado: a formação de memória discursiva.

Os próximos textos sugeridos para ser trabalhado são as charges e os *cartoons*, a seguir descritos:

### **Charges/Cartoons**



Quadro10 – Imagem. Fonte: <http://www.cinecompipoca.com.br/lista-filmes-sobre-corrupcao>

Como **Questão inicial** para análise, sugere-se algumas perguntas orais (30 min):

1. Reflita sobre a imagem acima e faça um breve comentário sobre a compreensão de que dela podemos inferir.
2. O que significa crime do colarinho branco? Essa expressão pode ser relacionada à imagem acima?
3. Apresente um fato atual que possa ser relacionado à imagem acima.
4. O traje e a cor da pele dos indivíduos na imagem acima sugerem algo?

### **Esclarecendo sobre os gêneros - Charges e Cartoons**

Segundo Romualdo (2000), a charge pode ser compreendida como “um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal”(p. 21).

De acordo com Ferreira (2006) a charge é uma palavra de origem francesa que possui como significado, em sentido geral, exagerar, carregar, marcar fortemente algo ou uma pessoa metafórica e pictoricamente algum acontecimento ou indivíduo. A charge se apresenta como um recurso gráfico no qual através de uma linguagem que mescla imagem e texto, busca satirizar, ironizar e criticar pessoas ou fatos que ocorreram.

A charge vale-se do contexto diário da sociedade e isso sustenta o repertório para a criação delas, conforme afirma Ferreira (2006, p. 33) “o corpus da charge é a

sociedade em que está inserida, ou seja, seu ‘pano de fundo’ é a realidade vigente, especialmente os aspectos sociais e políticos”.

Assim, a escolha desse gênero textual, para tratar da temática da Corrupção, não foi aleatória, mas consciente das possibilidades que oferece na formação da memória discursiva dos nossos alunos. Além disso, outro aspecto considerado na seleção desse gênero é que “as charges utilizam a multimodalidade: imagem e escrita e o texto apresentado nas charges escolhidas são reveladores de ideologias, de crenças e de valores (GRIGOLETTO, 1995)”.

Dessa forma, o trabalho com esse gênero ultrapassa o limite do código verbal, possibilitando ao professor um trabalho efetivo de fortalecimento da compreensão da linguagem em seu aspecto não verbal.

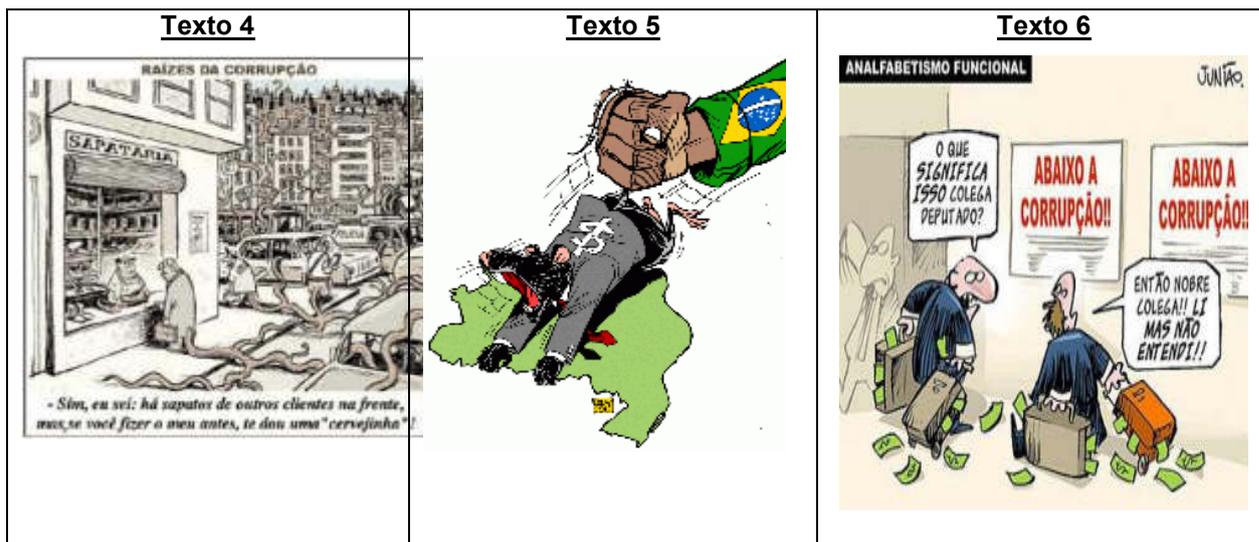
Enfim, o gênero permite que o aluno visualize, mapeie, compreenda e se aproprie das ideologias, pensamentos e concepções presentes nos discursos das charges, procurando refazer suas próprias.

Com esse objetivo, sugere-se ao professor que trabalhe com as charges a seguir relacionadas, escolhidas a partir da temática da Corrupção, e promova a leitura, individual ou compartilhada, para em seguida propor aos alunos as seguintes reflexões:

Que gênero de texto as imagens representam?

Qual o objetivo desse gênero textual?

| Texto 1   | Texto 2   | Texto 3  |
|---|---|--|
|  <p>Vem aí mais um grande sucesso nos cinemas:<br/><b>Planeta dos Corruptos - A Origem</b></p> <p>Então você é o sujeito que inventou a corrupção?<br/>Prazer eu sou quem inventou a corrupção.</p> <p>E daí? Com certeza seu invento não vai mudar o rumo da humanidade.</p> <p>Não? Aguarde o futuro e verá...</p> |  <p>BAH! NÃO AGUENTO MAIS CUNYR SOBRE CORRUPÇÃO POLÍTICA...</p> <p>RELAXA... OUVI UM POUQUO SOBRE A CORRUPÇÃO NO FUTEBOL!</p> |  <p>FIZESSE UM INVESTIMENTO NA CORRUPÇÃO?</p> |
| <p><a href="http://PATOLOGIA.POLÍTICA.WordPress.com">PATOLOGIA POLÍTICA - WordPress.com</a><br/>1600 x 1223</p>   | <p><a href="http://www.diariodecanoas.com.br">www.diariodecanoas.com.br</a> 1920 x 144 Z</p>  | <p><a href="https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/corruptao/">https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/corruptao/</a></p>       |



Quadro 11 – Charges

### Questões para análise – 30 min

1. Reflita sobre as imagens acima e faça um breve comentário sobre a compreensão de que delas podemos concluir.

---

2. No texto 1, a expressão “O Planeta dos Corruptos – A origem” é possível estabelecer a intertextualidade com que obra fílmica?

---

3. Qual imagem define bem a ideia contida na expressão “jeitinho brasileiro”. Explique a opção selecionada

---

4. Qual a imagem que melhor se relaciona com a ideia de corrupção no serviço público? Esclareça sua escolha.

---

### Pré-escrita – 2h - apresentação da tipologia dissertativa-argumentativa

**Tempo necessário: 1h/a**

Sugere-se ao professor, que dedique algumas aulas para introduzir o alunado nos conceitos estruturais da dissertação argumentativa.

Para tanto, é necessário que o educador, de início, ao falar de dissertação

argumentativa, deixe claro ao aluno que tipologia textual diz respeito às intencionalidades discursivas presentes em um texto. Nesse sentido, a tessitura textual deverá levar em conta a necessidade ou a intenção previamente definida por seu autor em relação ao seu interlocutor. Além disso, o professor deverá destacar que na constituição de textos, existem limitadas intenções, ao contrário das formas que são infinitas. Logo, narrar, descrever, instruir, expor, argumentar constituem-se em intencionalidades inerentes a confecção de qualquer texto.

Sendo assim, o educador concentrará essas aulas na exposição breve da noção da tipologia dissertativo-argumentativa por acreditarmos em sua relevância para a demonstração da capacidade de compreensão da realidade que cerca o contexto do aluno.

Por isso, ele deverá levar o aluno a compreender que dissertar é assumir um ponto de vista, um posicionamento, adotar uma postura diante de um assunto ou tema qualquer em discussão na sociedade. Mas ainda, é a competência de saber selecionar, relacionar e interpretar fenômenos sociais, apresentar ideias com desenvolvimento, organização e raciocínio. De modo linear, concordamos com o pensamento de Pacheco (1988) quando diz que

Dissertar é um ato que desenvolvemos todos os dias. Procuramos justificativas para a elevação dos preços, para o aumento da violência nas cidades, para a repressão que sofremos dos nossos pais. Preocupamo-nos com a bomba atômica, com a AIDS, com a solidão, com a poluição. Defendemos nossos pontos de vista em relação à nossa liberdade, ao futebol, ao cinema, à música. (p. 1)

Logo, a dissertação argumentativa está intrinsecamente ligada ao nosso dia a dia e, por isso, não podemos prescindir de utilizá-la em nossa prática docente levando o estudante a perceber que, consoante Pacheco, o ato de dissertar

“Implica discussão de ideias, argumentação, raciocínio, organização do pensamento, defesa de pontos de vista, descoberta de soluções. Significa refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca.” (Pacheco, 1988, p. 1)

Partilhando deste pensamento encontramos Adilson Citelli ao afirmar que

As formas dissertativas estão presentes cotidianamente na vida das pessoas. São os discursos da publicidade, do jornalismo, da política, das aulas, dos conselhos dos amigos, das polêmicas para se saber qual o melhor time de futebol. Em comum entre todas estas formas está o fato de que ideias estão sendo veiculadas; pontos de vista debatidos; concepções atacadas ou defendidas. (CITELLI, 1994, p. 7)

Logo, nortear o aluno nessa compreensão tornará o trabalho com o texto argumentativo muito mais eficaz. Aliás, o educador deverá frisar que uma das premissas para que um texto possa ser considerado argumentativo é a existência de uma tese, aquilo que se pretende provar, um ponto de vista sobre um assunto qualquer. Este ponto de vista decorre da elaboração crítica de um posicionamento pautado no reconhecimento, análise, sistematização, compreensão e formalização que envolve, ou pelo menos estão envolvidos, em uma discussão temática qualquer. Estes seriam, à princípio, os elementos básicos que regulam a construção do ponto de vista. Contudo, a existência destes elementos não garante a proficiência na produção de textos argumentativos, porém a sua falta certamente poderá comprometer os objetivos de convencimento desejados em um texto argumentativo.

Este convencimento, ainda que nos pareça uma tese individual, será formado a partir de uma visão de mundo, fruto de ideias, concepções, opiniões coletivas, ou seja, um ponto de vista, ainda que configure uma perspectiva individual, nascerá nos e dos discursos com os quais convivemos.

### **Esclarecendo a estrutura argumentativa**

**Tempo necessário: 1h/a**

Ao professor, sugere-se que esboce no quadro a ideia de que todo texto pressupõe a existência de uma estrutura mínima aceitável. Nesse sentido, para construir textos argumentativos admite-se, segundo Granatic (1997, p. 80; 88; 94;102), há esquemas básicos de dissertação que favorecem a organização do pensamento, são eles:

| <b><u>Esquema 1 – Enumeração de argumentos</u></b> | <b><u>Esquema 3 - Prós e Contras</u></b>   |
|--|--|
| 1º parágrafo – tema + arg. 1 + arg. 2 + arg. 3     | 1º parágrafo – Apresentação do tema  |
| 2º parágrafo – Desenvolvimento argumento 1         | 2º parágrafo – Análise dos aspectos favoráveis   |
| 3º parágrafo – Desenvolvimento argumento 2         | 3º parágrafo – Análise dos aspectos contrários   |
| 4º parágrafo – Desenvolvimento argumento 3         | 4º parágrafo – Expressão inicial, posicionamento pessoal em relação ao tema + Observação final |
| 5º parágrafo – Expressão inicial + Reflexão final  |  |

| <b><u>Esquema 2 – Causas e Consequências</u></b>  | <b><u>Esquema 4 – Retrospectiva Histórica</u></b>  |
|---|--|
| 1º parágrafo – Apresentação do tema (com ligeira ampliação)<br>2º parágrafo – Causa (com explicações adicionais)<br>3º parágrafo – Consequência (com explicações adicionais)<br>4º parágrafo – Expressão inicial + reafirmação do tema + observação final | 1º parágrafo – Apresentação do tema<br>2º parágrafo – retrospectiva histórica (época mais distante)<br>3º parágrafo – retrospectiva histórica (época mais próxima e atual)<br>4º parágrafo – Expressão inicial + reafirmação do tema (agora sob uma perspectiva histórica) |

Quadro 12 - Esquemas. Fonte: Granatic (1997). Elaboração: Autor, 2017.

Após a exposição de um ou dois modelos de estrutura do texto em estudo, o professor poderá destacar que esses esquemas servem de elementos referenciais para a produção de textos argumentativos e que, portanto, podem ser adaptados ao contexto de produção do aluno, do momento sociocomunicativo e do gênero textual solicitado. Para ciência dos alunos, é pertinente dizer que esses modelos podem sofrer ajustes visando adequar-se ao repertório linguístico do aluno-autor e do gênero que motiva a produção textual.

A seguir, apresenta-se proposta de atividades que poderá ser aplicada junto a turma sobre o assunto das estruturas argumentativas.

### **Proposta de atividades – Estrutura argumentativa – 1h**

1) Relacione a estrutura argumentativa mais adequada aos temas sugeridos abaixo:

- ( a ) causas e consequências
- ( b ) enumeração de argumentos
- ( c ) prós e contras
- ( d ) retrospectiva histórica

- ( ) O aborto no Brasil deve ser liberado.
- ( ) A corrupção destrói a nação brasileira.
- ( ) O descaso público, a gestão ineficaz e o modelo prisional ultrapassado aumentam a crise carcerária.
- ( ) A pedofilia na Igreja Católica é antiga.

2) “A História do Brasil terá uma nova página a partir da introdução do instituto da Delação Premiada.” Assinale a estrutura argumentativa mais apropriada para o desenvolvimento desse pensamento. Justifique sua escolha.

- ( a ) causas e consequências
  - ( b ) enumeração de argumentos
  - ( c ) prós e contras
  - ( d ) retrospectiva histórica
- 

3) É possível que um tema se adapte a diversas estruturas argumentativas? Justifique sua resposta com exemplos

---

4) Visualizando os quatro esquemas de dissertação acima, que elementos podem ser considerados comuns a todas as estruturas apresentadas? Justifique sua resposta

---

A seguir, passaremos ao conhecimento das estruturas argumentativas propriamente ditas.

## **Módulo 2 – 4h**

### **Planejamento do texto (2h)**

Nesse momento é importante que o professor apresente aos alunos as estruturas mínimas de um texto dissertativo argumentativo para que eles compreendam o valor das estruturas textuais inerentes a todo texto de qualidade.

Antes de adentrar na proposta de uso do parágrafo introdutório, cumpre-nos descrever a noção de parágrafo, para que fique claro para nossos alunos esse elemento estrutural das redações.

Por parágrafo, entende-se uma composição formada por um ou mais parágrafos, remetendo-nos a ideia de unidade, em que é possível desenvolver determinada ideia centralizadora, ou ideia-núcleo, a qual outras ideias, secundárias, são agregadas, mantendo entre elas uma íntima relação de sentido, decorrente da primeira.

Apesar da noção anteriormente mencionada ela não deve ser tomada com geral, pois não há como padronizar algo tão passível de ajustes a realidade das

condições de produção textual. Isso significa dizer, que essa definição, dependendo das circunstâncias e dos propósitos sociocomunicativo podem ajustar-se a padrões não contemplados nessa definição. Os arranjos textuais, ainda que não sigam o padrão estabelecido, podem apresentar eficácia comunicativa, dependendo da natureza da discussão temática, do nível de complexidade das ideias selecionadas, do gênero, da composição, do público-alvo da mensagem.

O conceito de parágrafo-padrão busca suporte nos textos de referência, frequente em obras de valor considerado na da sociedade. Entretanto, a variação estrutural é possível no universo linguístico e semântico, uma vez que deve atender aos anseios de seu produtor e as suas condições de produção textual, não configurando, compulsoriamente, uma estrutura rígida, fechada. Nesse sentido, a seguir se apresenta algumas perspectivas de parágrafos que podem ser concebidos pelo aluno-escritor:

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <b>TEMPO</b>             | → | Histórico sobre o assunto, datas, origens, narrativa histórica. Quando?               |
| <b>DEFINIÇÃO</b>         | → | O que é? Definir, conceituar, explicar o significado de um conceito.                  |
| <b>ENUMERAÇÃO</b>        | → | Lista de características, funções, princípios, fatores fases etapas etc.              |
| <b>COMPARAÇÃO</b>        | → | Estabelecer relações de semelhança e diferença, contrastar.                           |
| <b>CAUSAS/EFEITOS</b>    | → | Resultados, consequências, fatores causais  |
| <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>    | → | Fatos concretos, provas factuais.   |
| <b>CONCLUSÃO/DEDUÇÃO</b> | → | Dedução geral sintetizando os dados e informações contidas nos parágrafos anteriores. |

Quadro 13 – Conceitos. Elaboração: O autor, 2017.

Após a exposição dos tipos de parágrafos introdutórios, o professor deverá salientar aos seus alunos a importância de se constituir, na dissertação, um bom parágrafo introdutório, uma vez que dele dependerá o restante do texto. Sendo, ele deverá demonstrar ao aluno que existem diversas possibilidades na hora de escolher

o parágrafo mais adequado ao momento de produção de uma redação argumentativa. Deverá deixar claro para o aluno a importância da adequada escolha do parágrafo introdutório representará influência sobre os demais trechos da dissertação. Em sala de aula, o professor poderá esgotar todas as possibilidades com seus alunos. Aqui, abordaremos apenas alguns deles, que podem ser aplicados no ambiente educacional.

Por isso, iniciaremos o assunto, destacando o parágrafo introdutório por definição, por entender que ele é um dos mais usuais no cotidiano das produções textuais argumentativas. Se bem empregado, surtirá os efeitos desejados por seus autores. Entretanto, o professor deverá explicar aos alunos que um tema em pauta de discussão nem sempre admite qualquer definição mal elaborado, sob pena de cometer divagações ou impropriedades a cerca do assunto que se apresenta em uma proposta de redação. Por conseguinte, poderá produzir efeitos contrários aos que o redator pretendia efetivamente estabelecer para seu texto.

Segue abaixo, exemplo de parágrafo com a estrutura mencionada:

|   |  |
|---|--|
| <p>Tema: O mito na sociedade atual</p> <p>O texto ao lado exemplifica de modo simples, o modelo de parágrafo introdutório por definição, no qual o autor emprega uma afirmação sobre o tema. É aconselhável que o redator evite empregar o verbo ser no presente do indicativo, a fim de se afastar de afirmações taxativas, por vezes inadequadas e limitadas a respeito de um tema. Sugere-se, então, que se utilizem verbos do tipo: consistir, presumir, pressupor.</p> | <p>O mito, entre os povos primitivos, é uma maneira de se situar no mundo, isto é, de encontrar o seu lugar entre os demais seres da natureza. É um modo ingênuo, fantasioso, anterior a toda reflexão e não crítico de estabelecer algumas verdades que não só explicam parte dos fenômenos naturais ou mesmo a construção cultural, mas que dão, também, as formas da ação humana.</p> |
|---|--|

Quadro 14 – O mito na sociedade atual. Fonte: [mairusprete.blogspot.com/.../dissertacao-modelos-de-paragrafo.htm](http://mairusprete.blogspot.com/.../dissertacao-modelos-de-paragrafo.htm).

Um parágrafo introdutório bastante interessante é o de adjetivação. Nele o autor poderá propor adjetivos que qualificam determinado tema ou assunto, segundo seu nível de apropriação sobre o tema discutido. Para exemplificar, o professor poderá utilizar o tema central das aulas: Corrupção.

|   |   |
|---|---|
| <p>Tema: Corrupção</p> <p>A adjetivação inicial estabelecerá a base para desenvolver o tema.</p> <p>O autor justificará, nos parágrafos mediais, por que admite a corrupção como um Câncer moral, uma doença social e um vírus devastador. Lembrando que cada adjetivo atribuído ao tema receberá um parágrafo próprio para desenvolvimento da justificativa.</p> | <p><b><u>Cancerígeno, Letal, Devastador.</u></b> Esses podem ser os adjetivos mais apropriados para o mal que assola de longa data a nação brasileira: a corrupção.</p> |
|---|---|

Quadro 15 – Tema: Corrupção. Elaboração: o autor, 2017.

A título de exemplificação do parágrafo mencionado acima, o professor regente poderá apresentar o modelo de redação a seguir:

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Modelo de redação – adjetivação</b></p> <p><b><u>Cancerígena, Letal, Devastadora.</u></b> Esses podem ser os adjetivos mais apropriados para o mal que assola de longa data a nação brasileira: a corrupção.</p> <p><b><u>Cancerígena,</u></b> uma vez que altera toda a estrutura da sociedade disseminando células malignas com uma rapidez impressionante. Além disso, se não combatida com eficiência, poderá retornar mais forte sobre os indivíduos, transformando-os em “pacientes terminais”.</p> <p><b><u>Letal,</u></b> devido seu alto poder de destruição de valores e princípios inerentes à condição humana, impedindo a recuperação social e transformação da realidade local. Essa letalidade é estimulada pela apatia social, que também deve ser combatida com a intensa participação política da sociedade, desde a tenra idade.</p> <p><b><u>Devastadora,</u></b> porque se alastra pelas entranhas do poder, destruindo toda moralidade e ética existente. Talvez por isso, que Bezerra da Silva estava certo ao dizer que “se correr pega ladrão, não fica um irmão”, pois a todos ela invade destruindo princípios e valores.</p> <p><b><u>Em síntese,</u></b> o remédio para esse mal social é a purificação ética. Para tanto, a sociedade, por meio da educação de qualidade, deverá assumir sua responsabilidade adotando postura cotidiana de valorização da cidadania e moralidade. Ao governo, por sua vez, cabe buscar meios de tornar eficiente a gestão da máquina pública, a fim de evitar a burocracia excessiva que é uma das causas da corrupção. Enfim, a transformação dessa realidade está na ação conjunta da sociedade.</p> |
|---|

Quadro 16 – Modelo de redação – adjetivação. Elaboração: o autor, 2017.

Outro parágrafo muito consistente e eficaz é o de enumeração de argumentos, uma vez que nele podemos listar os aspectos, as características, as fases, os fatores, as etapas relacionadas a um determinado tema.

|  |  |
|--|--|
| <p>Tema: Corrupção</p> <p>Identificados os aspectos, as características que melhor definem o tema, ou autor deverá desenvolvê-los nos parágrafos mediais do texto.</p> | <p>Parágrafo Introdutório por Enumeração</p> <p>É notório o mal que a corrupção vem causando na sociedade globalizada. No Brasil, esse problema se caracteriza pela <u>impunidade</u>, { <u>ineficiência</u> } { <u>estatal</u> } e { <u>burocracia</u> }.</p> <p>arg. 1                      arg. 2                      arg. 3</p> |
|--|--|

Quadro 17 – Tema: Corrupção, Parágrafo introdutório por enumeração. Elaboração: o autor, 2017.

Os demais parágrafos poderão ser desenvolvidos pelo professor em sala de aula, procurando sempre destacar para os alunos as peculiaridades de cada modelo ao contexto da produção textual.

### Seleção do tipo de argumento

Os professores, em rodas de conversa e diálogos sobre a prática docente, observa-se certo grau de dificuldade dos alunos em saber se posicionar sobre os mais variados assuntos. Isso não é exclusividade desse grupo social. Muitos, em um momento ou outro da vida, já passaram por embaraços por conta da dificuldade em saber expor seus pontos de vista, conversar sobre eles, suas motivações que os levam a crer naquela ideologia, pensamento ou crença em detrimento de outra. Esse fenômeno atinge a todos de todas as classes.

Suárez Abreu (2010) afirma que

todos nós teríamos muito mais êxito em nossas vidas, produziríamos muito mais e seríamos muito mais felizes, se nos preocupássemos em gerenciar nossas relações com as pessoas que nos rodeiam, desde o campo profissional até o pessoal. Mas para isso é necessário saber conversar com elas, **argumentar** (Grifo nosso), para que exponham seus pontos de vista, seus motivos e para que nós também possamos fazer o mesmo. (p. 3)

Para ele, o senso comum costuma acreditar que

argumentar é vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade. Definição errada! Von Clausewitz, o gênio militar alemão, utiliza-a para definir

guerra e não argumentação. Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (autor, p.)

Sucintamente, mas com consistência, entende-se que argumentar está na essência de nossa prática cotidiana, sua origem não se dissocia da natureza humana. Todavia, ela precisa ser despertada, aprimorada, cultivada nas práticas sociais e discursivas. Logo, sugere-se ao educador que apresente essas considerações aos alunos, por meio de aula expositiva sobre esse conceito, visando antecipar qualquer dúvida na compreensão dessa questão.

Na intenção de reforçar junto aos alunos a ideia contida no conceito de argumentação, vale a pena reiterar o que diz Abreu sobre a arte de argumentar, pois segundo ele, o verdadeiro sucesso depende da habilidade de relacionamento interpessoal, da capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções.

Acrescenta-se ainda, a ideia de Perelman que defende a argumentação como meio de promover uma adesão de espíritos por intermédio da não coação.

Logo, o professor terá elementos mais que necessários para introduzir seus alunos na concepção de argumentação. É importante também, levá-los a ideia de que o argumento eficiente é aquele que atinge a adesão do receptor ou destinatário, fazendo-o aderir a um pensamento contrário mediante suas próprias convicções. Além disso, o professor deverá destacar o discurso como peça chave da argumentação, fator de interação social fundamental no processo argumentativo entre o autor e receptor da mensagem, do discurso.

Deixar claro para o aluno que a boa argumentação é fruto da devida aplicação e organização dos fatores abaixo relacionados, fazendo-os reconhecer o papel fundamental desses fatores para o sucesso da interlocução.

- a) Demonstrar uma tese e sustentá-la por meio de argumentos claros e convincentes;
- b) Propor uma mudança de postura/comportamento, provocando, por conseguinte, a aceitação do interlocutor em favor de uma tese determinada;
- c) Revestir determinado ponto de vista com provas e evidências consistentes;
- d) Promover o conhecimento e a compreensão do leitor a respeito das razões pelas quais o locutor defende determinada tese;
- e) Rejeitar com consistência um ponto de vista do qual o locutor discorda.

Ante o exposto, é pertinente que o professor propicie aos seus alunos o conhecimento dos tipos de argumentos mais usuais no processo de composição da argumentação. Por esse motivo, ele deve dedicar de xx horas-aula para essa atividade.

Inicialmente, o professor deverá expor a definição de argumento de autoridade, destacando a finalidade desse tipo de argumento. Para ilustrar, ele poderá trazer para a sala de aula diversas frases, pensamentos ou entrevistas de especialistas ou autoridades sobre os mais variados assuntos em que eles expõem seus conhecimentos, demonstram suas competências, habilidades e compreensão sobre os mais variados fenômenos sociais, por exemplo, a pobreza, o analfabetismo, a corrupção – tema principal desta proposta – exploração infantil entre outros. Na exposição sucinta desses fenômenos, nesse momento, o que nos interessa é destacar para o aluno a importância de se valorizar o discurso especializado, aquele pautado em estudos e análises científicas, filosóficas, sociológicas, históricas e, por que não dizer, religiosas.

Argumento de Autoridade: Opinião de uma autoridade, especialista, instituição, líder, político, filósofo, pensadores, cientistas, enfim, alguém de notório saber e respaldo em relação ao assunto que está sendo debatido na sociedade. Se bem utilizado, é um argumento difícil de ser refutado.

Exemplificando:

Conforme afirma Bertrand Russell, “não é a posse de bens materiais o que mais seduz os homens, mas o prestígio decorrente dela”.

Logo, o professor poderá propor aos alunos que escolham um tema a seguir: Corrupção na educação, na política, empresarial, no esporte, ambiental e social. A partir daí, eles deverão trazer para a sala de aula frases ou pensamentos ditos por autoridades sobre os temas ora propostos. O objetivo dessa atividade será disseminar no espaço do sendo comum, o pensamento respeitado e de prestígio, procurando analisar sua base de sustentação e credibilidade nas fontes que produziram tais discursos.

Além desse tipo de argumento o professor poderá explanar sobre os demais tipos, a saber: a) Exemplificação ou Ilustração: consiste no relato de um pequeno fato. Explique que esse argumento é usado quando a tese é teórica ou subjetiva demais e precisa de esclarecimentos mais concretos e factuais.

Outros tipos de argumentos podem ser explanados, tais como de causa e consequência, causa e efeito, raciocínio lógico, senso comum entre outros. O importante é que o professor destaque a importância ou o peso dado a cada um deles, levando o aluno a perceber a aplicabilidade, a relevância e as diferenças que produzem nas discussões sociais. Ao final desse momento, o docente socializará deverá propor aos alunos que convidem autoridades da cidade para participarem de um Seminário sobre corrupção que poderá ser intitulado: “Corrupção: rumos e desafios”.

### **Primeira produção – 2h**

#### **Esboço da proposta/árvore temática – 2h**

Há muito tempo, percebe-se um descaso daqueles que propõem a escrever com relação a folha de rascunho no que se refere a produção de textos, sobretudo os argumentativos. É notadamente importante expor ao aluno a importância que se deve dar a folha de rascunho, pois nela tem-se a oportunidade de traçar estratégias para a composição textual. Esse momento do esboçar as ideias, selecionar aquelas que melhor se adapte ao contexto da discussão, estabelecer uma sequência lógica, concatenada, por ordem de prioridade argumentativa, é fundamental para o sucesso discursivo, seja qual for a tipologia textual adotada. Mais ainda, será de fundamental valor a folha de rascunho, muitas vezes desprezada pelos redatores escolares juvenis, posto que ela permita traçar um roteiro, um passo a passo na composição da estratégia textual.

Segundo Vander Emediato, é fundamental a produção de um esboço, por ele definida como árvore temática, pois possibilitará um trabalho mais eficaz e eficiente do ponto de vista das intenções do autor do texto produzido. Admite ainda, que, em relação a árvore temática, quanto mais ramificada ela for, mais possibilidades terá o escritor na montagem e feitura de sua linha de raciocínio. Sendo assim, o professor deverá escolher alguns temas, além daquele definido em nossa proposta principal (a corrupção), e solicitar aos alunos que esboquem suas ideias sobre eles. Para facilitar essa atividade, o docente deverá fazer no quadro alguns exemplos, visando a melhor compreensão da turma. Para isso, propomos alguns exemplos:

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Tema:</b> A violência no campo</p> <p><b>Tese:</b> Política agrária ultrapassada</p> <p><b>Argumentos:</b> falta de controle e fiscalização, fortes interesses econômicos, demarcação de terras – reforma agrária;</p> <p><b>Provas:</b> Órgãos fiscalizadores sucateados, número reduzidos de fiscais, influência dos grupos econômicos na legislação ambiental e no Agronegócio – Lobby político, disputas, chacinas (Pará);</p> <p><b>Propostas de intervenção:</b><br/>Criação de um conselho de segurança ambiental, Criação da guarda escolar ambiental.</p> | <p><b>Tema:</b> Mobilidade Urbana</p> <p><b>Tese:</b> Má gestão no Planejamento das cidades</p> <p><b>Argumentos:</b> Projetos arquitetônicos conservadores e ultrapassados, planejamento não humanizado dos espaços públicos, pouco investimento público no setor;</p> <p><b>Provas:</b> espaços deteriorados, ausência de espaços públicos de convivência social, trânsito caótico, longos congestionamentos, falta de manutenção da malha viária;</p> <p><b>Propostas de intervenção:</b><br/>Criação do Plano Nacional de Revitalização das cidades, fortalecer o transporte público com metrô, transportes que utilizam combustíveis alternativos e menos poluentes ao meio ambiente.</p> |
|--|--|

Quadro 18 - A violência no campo, mobilidade Urbana. Elaboração: o autor, 2017.

Ao professor, cabe criar outros esboços em sala de aula e propor atividades em que os alunos produzam seus roteiros, rascunhos ou planejamentos textuais, valorizando o levantamento dos conhecimentos prévios e capacidade de organização das estratégias que favoreçam a composição do texto.

Sugere-se que, ao final de cada esboço produzido pelos alunos, o professor socialize com a turma para que juntos possam avaliar o nível das ideias, dos pensamentos destacados pelos alunos. Por último, propor a elaboração de um mural com os esboços produzidos em sala.

Em síntese, destaca-se que, os esboços são criações desse autor da dissertação que surgem da necessidade de aplicação das teorias sobre o fazer textual e adapta-se ao espaço de sala de aula. Visando orientar a prática de nossos aprendizes. Por oportuno, admite-se que eles podem ser ajustados, por acréscimos ou supressões, ao contexto e as necessidades de cada comunidade escolar.

### **Módulo 3 – 4h**

#### **Revisão pós-escrita – 2h - Tabela de autocorreção utilizada pelo aluno**

O processo de ensino-aprendizagem propicia a criação de condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades visando a inserção no espaço social, tornando-o proativo no meio que ele está inserido. Sendo assim, entende-se que estimular no aluno a capacidade de se autoavaliar, procurando demonstrar que isso é condição básica para o desenvolvimento intelecto-social, é de fundamental importância nas ações pedagógicas do professor. Para tanto, criar momentos de reflexão das práticas pedagógicas, seja do fazer docente ou do fazer discente, torna o ambiente de sala de aula propício para a partilha de experiências que irão facilitar o convívio harmônico e produtivo.

Nessa perspectiva, estabelecer condições para que os alunos, de modo autônomo, se autoavaliem, no percurso do desenvolvimento de suas competências e habilidades, demonstra evolução da maturidade intelectual e da capacidade de autorreflexão. Convém, nesse sentido, que em todas as aulas sugeridas, o professor crie esses momentos os quais o aluno perceberá de modo independente sua evolução.

Entretanto, sem parâmetros previamente definidos que possibilitem ao aluno perceber concretamente essa evolução cognitiva intelectual, ele poderá se sentir desestimulado por não reconhecer as mudanças que significativas que possam ocorrer nesse processo educativo. Por isso, e mais especificamente, sugere-se que na prática com texto dissertativo-argumentativos, o aluno assuma um papel importante nas correções de suas produções.

Logo, sugere-se abaixo a criação de uma tabela de correção que deverá ser entregue a cada aluno da turma, para que eles possam utilizar em todos os momentos de sua produção textual, visando reconhecer a importância da autocorreção de seus textos produzidos.

| <b>Tabela de Autocorreção Textual - Critérios Avaliativos para o Aluno</b> |                 |                     |             |                |            |                  |
|--|-----------------|---------------------|-------------|----------------|------------|------------------|
|  | Nível 0         | Nível 1             | Nível 2     | Nível 3        | Nível 4    | Nível 5          |
| <b>Critérios</b>   | <b>precário</b> | <b>insuficiente</b> | <b>ruim</b> | <b>regular</b> | <b>bom</b> | <b>Excelente</b> |
| Legibilidade da letra  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Estrutura e distribuição dos parágrafos                                    |                 |                     |             |                |            |                  |
| Alinhamento e margem dos parágrafos  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Translineação de palavras  |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Convenções da escrita</b>   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Grafia   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Acentuação   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Pontuação  |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b><u>Estrutura</u></b>  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Domínio  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Marcas da intertextualidade  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Citações, alusões, referência histórica, exemplificação                    |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b><u>Argumentação</u></b>   |                 |                     |             |                |            |                  |
| seleção das ideias   |                 |                     |             |                |            |                  |
| organização do raciocínio  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Relação dos fatos e opiniões com o tema proposto                           |                 |                     |             |                |            |                  |
| Interpretação dos fatos  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Comentários do Aluno:  |                 |                     |             |                |            |                  |

Quadro 19 – Autoavaliação dos alunos. Elaboração: o autor, 2017.

A tabela acima serve como elemento referencial, podendo ser alterada ao contexto da realidade cognitiva dos alunos e das turmas. É importante o professor estimular nos alunos o uso de alguns dos critérios avaliativos acima mencionados para que eles se apropriem daquilo que definirá o valor objetivo da sua produção textual, ou seja, ao aluno deve ser dado a conhecer os critérios definidores de sua competência escrita. Nesse intuito, o professor poderá constituir entre os alunos da turma uma comissão de avaliação dos trabalhos escolares, no qual todos definiriam os critérios de avaliação das próximas atividades.

Todavia, apesar da democratização da avaliação, esta deve ser conduzida pelo professor, construída coletivamente e tendo por base as referências definidas no projeto político pedagógico da escola, adaptando-as à realidade da turma, a fim de não extrapolarem o limite do bom senso e da razoabilidade estabelecida nos normativos institucionais.

## Avaliação da Produção Textual – 2h

### Critérios referenciais por Competências

Em função do exposto no parágrafo anterior, permitir ao aluno que se autoavaleie representa uma atitude integradora, pois dá condições para que o estudante participe do processo de ensino-aprendizagem de modo mais proativo reconhecendo-se, efetivamente, como parte integrante do fazer pedagógico, mas cientes de seus limites de competência.

Assim, dando continuidade a proposta dessa dissertação propõe-se que o professor adote a tabela a seguir quando for realizar as correções das produções reescritas e produções finais dos alunos. Cabe lembrar, que os critérios de avaliação ora propostos tomam como base a Matriz de Correção do Enem, uma vez que se trata de avaliação importante no cenário educacional brasileiro, servindo de parâmetro para os demais processos avaliativos.

| <b>Tabela de Correção Textual - Critérios Avaliativos</b> |                 |                     |             |                |            |                  |
|---|-----------------|---------------------|-------------|----------------|------------|------------------|
| <b>Critérios</b>  | Nível 0         | Nível 1             | Nível 2     | Nível 3        | Nível 4    | Nível 5          |
|   | <b>precário</b> | <b>insuficiente</b> | <b>ruim</b> | <b>regular</b> | <b>bom</b> | <b>excelente</b> |
| Legibilidade da letra                                     |                 |                     |             |                |            |                  |
| Estrutura dos parágrafos                                  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Uso do conectivos   |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Convenções da escrita</b>                              |                 |                     |             |                |            |                  |
| Grafia  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Acentuação  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Pontuação   |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Desvios Gramaticais</b>                                |                 |                     |             |                |            |                  |
| Colocação pronominal                                      |                 |                     |             |                |            |                  |
| Regência nominal  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Regência Verbal   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Concordância nominal                                      |                 |                     |             |                |            |                  |
| Concordância verbal                                       |                 |                     |             |                |            |                  |
| Uso da crase  |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Estrutura</b>  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Domínio   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Marcas da intertextualidade                               |                 |                     |             |                |            |                  |
| Citações, alusões, referência histórica, exemplificação   |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Argumentação</b>                                       |                 |                     |             |                |            |                  |
| seleção das ideias  |                 |                     |             |                |            |                  |
| organização do raciocínio                                 |                 |                     |             |                |            |                  |

| <b>Crítérios</b>                                  | Nível 0         | Nível 1             | Nível 2     | Nível 3        | Nível 4    | Nível 5          |
|---|-----------------|---------------------|-------------|----------------|------------|------------------|
|   | <b>precário</b> | <b>insuficiente</b> | <b>ruim</b> | <b>regular</b> | <b>bom</b> | <b>excelente</b> |
| Relação dos fatos e opiniões com o tema proposto  |                 |                     |             |                |            |                  |
| Interpretação dos fatos                           |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Coesão</b>                                     |                 |                     |             |                |            |                  |
| Articulação das ideias entre os frases e períodos |                 |                     |             |                |            |                  |
| Articulação entre os parágrafos                   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Manutenção do tema                                |                 |                     |             |                |            |                  |
| Progressão do tema                                |                 |                     |             |                |            |                  |
| <b>Intervenção/Reflexão Final</b>                 |                 |                     |             |                |            |                  |
| Coerência com o desenvolvimento da argumentação   |                 |                     |             |                |            |                  |
| Distribuição das responsabilidades                |                 |                     |             |                |            |                  |
| Define a forma de execução da(s) proposta(s)      |                 |                     |             |                |            |                  |
| Comprovação da viabilidade                        |                 |                     |             |                |            |                  |
| Comentários do Professor:                         |                 |                     |             |                |            |                  |

Quadro 20 – Avaliação do Professor. Elaboração: o autor, 2017.

Reitera-se que, a tabela acima sugerida é uma adequação da Matriz de Correção das Redações do ENEM, que estabelecem cinco competências necessárias para um bom desempenho linguístico nas avaliações, a saber:

| <b>Competências</b> | <b>Descrição das Competências</b>   |
|---------------------|---|
| Competência 1       | Demonstrar domínio da norma culta padrão da Língua Portuguesa   |
| Competência 2       | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das demais áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. |
| Competência 3       | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.   |
| Competência 4       | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação   |
| Competência 5       | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural  |

Quadro 21 – Competências do ENEM

Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)

### **Etapa Final – 1h**

Por fim, tem-se a **Etapa Final** prevista para 1 h e que se constitui da Produção textual Final elaborada pelo aluno e na correção pelo professor seguindo o quadro 20 – Tabela de Correção textual do professor.

É claro, que almeja-se após esse processo de correção, o aluno reescreva essa versão final e o professor possa publicar o texto dos alunos seja no Mural da Escola, num Blog da escola, no Blog particular ou noutra suporte midiático possível, a fim de que possam socializar as experiências entre eles, utilizando, também o *Whats App*, tão usual entre a comunidade juvenil.

Essa é a nossa proposta de intervenção para a construção da memória discursiva pelo viés da intertextualidade primando pela elaboração de textos dissertativo-argumentativos.

## PALAVRAS FINAIS

Nos ambientes educacionais com frequência ouve-se a recorrente crítica que “os alunos não sabem escrever”, seus textos são “ruins” e seus discursos do “senso comum”. Esse cenário é comum na maioria das escolas pelas quais temos tido a oportunidade de trabalhar ou visitar. Professores, de modo geral, expõem suas insatisfações diante desse cenário preocupante.

Por outro lado, os alunos, que adentram o espaço das universidades tendo que enfrentar o discurso acadêmico, voltam a fazer processos de aceleração da competência escritora. Mestres e doutores ficam perplexos ao ver essas dificuldades nos alunos na escrita de seus calouros. Outrora, a deficiência que apenas, aparentemente, transitava no ensino básico, agora se alastra no mundo acadêmico. Esse quadro geral, comprovado pelos baixos resultados apresentados nos processos avaliativos, em larga escala, sugeriu mudanças urgentes no cenário educacional.

Por oportuno, o governo começou a se mobilizar e propôs a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular visando atender essas minimizar essas lacunas e outras inerentes a educação.

O objetivo principal dessa dissertação foi o de propor uma atividade de favorecimento à construção da memória discursiva pelo viés da intertextualidade, a partir da produção de textos argumentativos e tendo a intertextualidade como referência para a formação dessa memória discursiva. Visando ao alcance desse objetivo, propomos o estudo acerca dos gêneros discursivos notícia, reportagem, filme, música, charges e *cartoons*. Para tanto, foi realizado, também para nortear o presente trabalho, o levantamento da literatura existente sobre texto, gêneros textuais, texto argumentativo, memória discursiva, pilares teóricos desta dissertação que fundamentam a importância do presente trabalho.

Procurou-se embasar este estudo nos principais teóricos clássicos e contemporâneos que ratificam a importância das teorias educacionais reiterando-se o compromisso a que a escola está submetida. Este estudo também procurou alinhar-se com as orientações vigentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por considerá-lo diretriz para toda ação pedagógica no âmbito da educação brasileira.

Inicialmente, procurou-se entender a noção de texto e seus fatores de textualidade sob a ótica de Costa Val (2006) e Saymoualt (2008). Em seguida, esta dissertação referenciou-se nos estudos de Pêcheux e sua análise do discurso, mais especificamente

quando ele comenta sobre memória discursiva orientando-nos que todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Não obstante as demais referências deste autor delineadas ao longo deste trabalho, encontramos aporte em outros nomes de peso como Orlandi (2006), Halbwachs, entre outros.

Tais teóricos têm demonstrado que o domínio dos conceitos linguísticos e a mediação pedagógica adequada, realizada com planejamento pelo professor de língua materna, poderão produzir significativas alterações cognitivas nos usuários da língua – como a ampliação da memória discursiva - e, por consequência, favorecer o processo de ensino-aprendizagem além de propiciar a eficácia na produção de textos, sobretudo, argumentativos. É nosso objetivo de exploração.

Na esteira dos estudos sobre gêneros textuais, sequências didáticas e etapas de produção escrita, encontramos suporte nos ensinamentos de Marchuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Santos, Cuba Riche e Teixeira que nos forneceram riquíssimas contribuições teórico-metodológicas para a formação desse trabalho.

Os objetivos específicos elencados nesta dissertação nos encaminhavam para a necessidade de elaboração de uma atividade didática que favorecesse a formação da memória discursiva, utilizando-se, para isso, o viés da intertextualidade nas produções dissertativo-argumentativas. Estes objetivos foram pensados a partir da hipótese inicial de que não detectamos um trabalho em sala de aula mais específico sobre os fatores de textualidade, especificamente os pragmáticos, e mais ainda, o da intertextualidade, pois tão pouco se percebeu haver uma preocupação dos livros didáticos analisados com esta temática. Além disso, visando ratificar esta hipótese, observou-se que algumas dissertações de mestrado, voltadas para a análise de textos argumentativos e da presença da intertextualidade, preocuparam-se em apenas descrever a ausência de alguns fatores linguísticos e pragmáticos, sem tão pouco propor alternativas para mudar esta realidade.

A metodologia da pesquisa adotada nesta dissertação atendeu as expectativas, pois a análise do *corpus* oportunizou comprovar as hipóteses levantadas, uma vez que a análise bibliográfica exploratória nos livros didáticos confirmou nossa linha de raciocínio. Diante do exposto, providenciou-se a feitura de uma intervenção didática para a mudança desta realidade específica sobre a produção de textos, mais especificamente argumentativos.

Em suma, não foi objetivo de essa dissertação propor milagres, muito menos apresentar fórmulas fechadas que mudarão o quadro preocupante da produção de textos dos nossos alunos. Mas, tem-se a certeza de que, pelo menos, esta proposta pode servir

de ponto de partida para novas discussões e proposituras para desmistificar o tema no meio acadêmico e, o maior desejo, suscitar sua reflexão no espaço escolar. Espera-se, afinal, que a partir dela, novos estudos possam contribuir para melhoria da competência linguística escrita dos alunos visando, enfim, a construção do senso crítico e a preparação para uma vida cidadã plena.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antonio Suárez. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (p. 119-120)
- ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática. V 2: As técnicas do jornalismo, 1990.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326
- BENNETT, R. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF/1998.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educ., 1999.
- CITELLI, Adilson. *O Texto Argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.
- EMEDIATO, Wander. *A Fórmula do Texto*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2009.
- FERRREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 7ª ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o trabalho Científico: explicitação*

- das normas da ABNT. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2015.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 1982.
- GIROUX, Henry. *Os filmes da Disney são bons para seus filhos?* In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.
- GRANATIC, Branca. *Técnicas Básicas de Redação*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 80;88;94;102.
- GONDAR, Jô & DODEBEI, Vera. *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- GREGOLIN, M.R.V. *Linguística textual e ensino da língua: construindo a textualidade na escola*. Campinas: Unicamp, 2001.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Formação Discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido: Mídia e Produção de Identidade*. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005, p.4-5.
- GRIGOLETTO, M. *A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica*. In. CORACCINI, M.J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_, *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOTSCHO, Ricardo. *A Prática da Reportagem*. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1974.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia*. Ática, 5. ed. São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e técnica do texto jornalístico*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2005.

LAGO, Samuel Ramos. *PCN's da teoria à prática*. 3. ed. Campina Grande do Sul: Edição Lago. Cultrix. 1971.

MACHADO, A.R. *Gênero de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas*.

MAHEIRIE, K. *Processo de criação no fazer musical: Uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. Parte de Tese de Doutorado. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: Acesso em 10 de fev. 2017.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MARTIN, J.R. *O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*. In: M. B. FORTKAMP & L.M.TOMITCH. *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

MORAES, J. J. de. *O que é música?*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991

NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 162.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas – SP: Pontes, 1990.

PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Sílvia Helena (Orgs.) *Dimensões da imagem: interfaces teóricas e metodológicas*. Maringá: Eduem, 2005.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Para ler a caricatura, o cartum e a charge*. In: PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Sílvia Helena (Orgs.). *Dimensões da imagem: interfaces teóricas e metodológicas*. Maringá: Eduem, 2005.

- \_\_\_\_\_. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.
- ROUSSO, Henry. *A memória não é mais o que era*. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. RJ: FGV, 2002, p. 95.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SANTOS, Leonor Werneck; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 190, 1998.
- SIQUEIRA, Cláudia; LUCAS, Rosana. *Escrever e argumentar não é só começar*. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 2006.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. 2008. *A intertextualidade*. São Paulo: HUCITEC.
- SCHNEIDER, Michel. *Voleurs de mots: essai sur le plagiat, la psychanalyse et la pensée*. Paris: Gallimard, 1985.
- TELLES, Carlos Queiroz. *Sementes do Sol*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 38-39
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Da distinção entre tipos, gêneros e espécies de texto*. *Estudos Linguísticos*, XXX, p. 1- 6, 2001. Marília, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo/Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha (Revista publicada em CD-ROM: artigo 200).
- INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>> Acesso em: 15/06/2016.
- 29 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014, diz MEC. *G1*. Brasília, 13 jan. 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>> Acesso em: 15/06/2016.
- Intertextualidade: Paráfrase e Paródia. *Info Escola Navegando e Aprendendo*. Disponível em <<http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafrase-e-parodia>> Acesso em: 10/04/2017.
- INEP. Site não está mais disponível: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)> Acesso em: 12/01/2017.