



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

SOUZA-SANTOS, JOSÉ ELDERSON DE; ARAÚJO,
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES
O ENSINO DE INTERTEXTUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL1
Educação em Revista, vol. 38, e23861, 2022
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469823861>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399371145001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



ARTIGO

O ENSINO DE INTERTEXTUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

JOSÉ ELDERSON DE SOUZA-SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4295-5855>

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0838-9279>

RESUMO: Objetiva-se discutir possibilidades de trabalhos com a intertextualidade nos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, busca-se: a) analisar as características de distintos processos intertextuais (plágio, citação, paráfrase, alusão, referência, paródia e pastiche), a fim de associá-las ao ensino da intertextualidade, e b) demonstrar, através de análise em exemplário, diferentes possíveis abordagens desse fenômeno, considerando o público do ciclo de ensino delimitado e as distintas e diversas propriedades de cada processo intertextual considerado. Toma-se, para amparo de tal investigação, Cavalcante (2019), Marcuschi (2008), Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) e Santos e Teixeira (2017) ao se discutir a aproximação entre texto e ensino. Em Genette (2010) e Piègat-Gros (2010), discute-se o conceito de intertextualidade e como esse se desdobra através de processos intertextuais. Cavalcante, Brito e Zavam (2017) são fontes que fundamentam a análise da intertextualidade em prol do ensino, e, em Nobre (2014), é possível compreender como cada processo intertextual se organiza, constitucional e funcionalmente. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, quanto aos seus objetivos, pode ser classificada como exploratória e, quanto aos procedimentos técnicos, bibliográfica. Neste trabalho, ao se fazer dialogar os autores supramencionados, realiza-se discussão teórica a qual propõe o estreitamento da relação intertextualidade e ensino, aplicando, em seguida, tal discussão a exemplário específico, cuja análise contribui para orientar o entendimento da investigação e para se pensar o emprego desta à sala de aula.

Palavras-chave: Linguística, Língua Portuguesa, Produção de texto, Processos intertextuais, Ensino Fundamental.

THE TEACHING OF INTERTEXTUALITY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims to discuss possibilities of working with intertextuality in the final years of elementary school. Specifically, we seek to: a) analyze the characteristics of different intertextual processes (plagiarism, quotation, paraphrase, allusion, reference, parody and pastiche) in order to associate them

¹ Este artigo é resultado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado junto à Especialização em Alfabetização e Multiletramentos, UECE, 2020.

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil. <eldersonsantos@hotmail.com>

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, CE, Brasil. <helenamarinho.uece@gmail.com>

with the teaching of intertextuality, and b) demonstrate, through exemplary analysis, different possible approaches to this phenomenon, considering the audience of the delimited teaching cycle and the distinct and diverse properties of each intertextual process considered. It is taken, for support of such research, Cavalcante (2019), Marcuschi (2008), Marquesi, Pauliukonis and Elias (2017) and Santos and Teixeira (2017) when discussing the approach between text and teaching. In Genette (2010) and Piègay-Gros (2010), the concept of intertextuality and how it unfolds through intertextual processes is discussed. Cavalcante, Brito, and Zavam (2017) are sources that ground the analysis of intertextuality for the sake of teaching, and, in Nobre (2014), it is possible to understand how each intertextual process is organized, constitutionally and functionally. In methodological terms, this is a qualitative research that, as to its objectives, can be classified as exploratory and, as to technical procedures, bibliographical. In this work, by dialoguing the authors mentioned above, a theoretical discussion is carried out which proposes the narrowing of the relationship between intertextuality and teaching, applying such discussion to a specific example, whose analysis contributes to guide the understanding of the investigation and to think about its use in the classroom.

Keywords: Linguistics, Portuguese Language, Text Production, Intertextual Processes, Elementary School.

ENSEÑANZA DE LA INTERTEXTUALIDAD EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESÚMEN: Nuestro objetivo es discutir las posibilidades de trabajo con la intertextualidad en los últimos años de la escuela primaria. Específicamente, nosotros buscamos: a) analizar las características de diferentes procesos intertextuales (plagio, cita, paráfrasis, alusión, referencia, parodia y pastiche), para asociarlos con la enseñanza de la intertextualidad, y b) demostrar, a través del análisis en ejemplos, los diferentes enfoques posibles de este fenómeno, considerando la audiencia del ciclo docente delimitado y las distintas y diversas propiedades de cada proceso intertextual considerado. Marcuschi (2008), Marquesi, Pauliukonis y Elias (2017), Santos y Teixeira (2017) y Cavalcante (2019) se utilizan para apoyar esta investigación cuando se discute la aproximación entre el texto y la enseñanza. Genette (2010) y Piègay-Gros (2010) discuten el concepto de intertextualidad y cómo se desarrolla a través de procesos intertextuales. Cavalcante, Brito y Zavam (2017) son fuentes que apoyan el análisis de la intertextualidad a favor de la enseñanza, y en Nobre (2014) es posible entender cómo se organiza cada proceso intertextual, constitucional y funcionalmente. En cuanto a la metodología, esta es una investigación cualitativa que, en términos de sus objetivos, puede clasificarse como exploratoria y, en términos de procedimientos técnicos, bibliográfica. En este trabajo, al dialogar con los autores mencionados, se lleva a cabo una discusión teórica que propone el fortalecimiento de la relación entre intertextualidad y docencia, aplicando luego esta discusión a algunos ejemplos específicos, cuyo análisis contribuye a orientar la comprensión de la investigación y a pensar en el uso de esto en el aula.

Palabras clave: Lingüística, Lengua portuguesa, Producción de textos, Procesos Intertextuales, Educación Primaria.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Do momento em que nascemos ao final da vida adulta, estamos imersos em meio a textos. Assim como as línguas, nos moldes que as utilizamos, se constituem como sociais (humanas), fazendo do humano um ser linguístico, a produção e a interpretação de textos parecem ser intrínsecas à linguagem. De tal modo, ao ouvirmos, falarmos, sinalizarmos, leremos ou escrevermos, produzimos e interpretamos textos, (re)significando e (re)construindo o mundo a nossa volta. Nesse espetáculo que é o nosso “estar texto no mundo”, um fenômeno tem chamado a atenção de pesquisadores há décadas: as relações que os textos estabelecem entre si. Aflora, então, na Filosofia da Linguagem, na Literatura e na Linguística, o estudo da intertextualidade, que tem em autores como Bakhtin (1997), Beaugrande e Dressler (1981 *apud* VAL, 2006) e Kristeva (2005) seus fundadores, e em diversos outros estudos, como os que partem de Genette (2010), Koch, Bentes e Cavalcante (2008) e Piégay-Gros (2010), seus desdobramentos.

Esta pesquisa, em consonância com as reflexões brevemente tratadas no parágrafo anterior, centra-se no fenômeno intertextual. Trabalhando para estreitar a relação entre os estudos intertextuais e a Educação Básica, partimos do seguinte problema: como trabalhar os processos intertextuais junto ao discente do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano? Pressupomos, a partir da explicação de Cavalcante, Brito e Zavam (2017), que a consciência acerca de como flagrar e mobilizar as relações entre textos pode ter repercussões positivas nas produções e interpretações textuais dos discentes, haja vista que amplia e diversifica as possibilidades da construção dos sentidos dos textos. Objetivamos, portanto, a) analisar as características de distintos processos intertextuais (plágio, citação, paráfrase, alusão, referência, paródia e pastiche), a fim de associá-las ao ensino da intertextualidade, e b) demonstrar, através de análise em exemplário, diferentes possíveis abordagens desse fenômeno, considerando o público do ciclo de ensino delimitado e as distintas e diversas propriedades de cada processo intertextual considerado.

Cabe explicitar que, quanto reconheçamos que a cada nova interpretação e produção textual diversos outros textos entram em cena para que esses atos se concretizem, preferimos, analiticamente, enxergar a intertextualidade a partir de processos intertextuais. Essa postura nos alinha a pesquisadores como Cavalcante (2012), Cavalcante e Brito (2011), Cavalcante, Brito e Zavam (2017), Faria (2014), Genette (2010), Nobre (2014), Piégay-Gros (2010), Souza-Santos (2020) e Souza-Santos e Nobre (2019).

Em consonância com o discutido no parágrafo anterior, utilizamos tal categoria (a da intertextualidade) para nos referirmos às relações intertextuais manifestadas/efetivadas nos textos através dos processos intertextuais, tais como: o plágio, a alusão, a referência, a citação, a paráfrase, a paródia, a imitação e a apropriação de estilo (autoral e/ou de gênero). Dessa forma, apesar de termos ciência das perspectivas adotadas pelos pesquisadores fundadores da temática, afastamo-nos delas, referindo-se a essas relações textuais intrínsecas à constituição dos textos como relações dialógicas, polifônicas, enunciativamente heterogêneas, mas não necessariamente como intertextuais (sob a rotulação do termo intertextualidade)⁴.

Adotamos esta postura por compreendermos que os processos intertextuais permitem aos interlocutores agirem em seus textos de forma mais ou menos consciente. Dessa maneira, defendemos que os processos intertextuais geram e modificam sentidos nos textos, contribuindo para as construções argumentativas projetadas pelos sujeitos que os mobilizam, quer através do plágio, em que o sujeito incorpora texto outro ao seu, utilizando de movimentos intertextuais para camuflar essa prática, passando pela citação, processo intertextual em que acionamos o outro, geralmente, como recurso à autoridade, chegando à paródia, fenômeno em que geramos um texto a partir de outro, dando origem a uma manifestação lúdica (humorística, satírica, crítica) e, sobretudo, argumentativa; sem deixar de lado, claro, os demais processos intertextuais.

Haja vista tão grande importância da intertextualidade para a construção textual, consideramos que tal fenômeno possa e deva ser trabalhado junto aos discentes desde a Educação Básica. Em torno dessa questão, visualizamos que podemos contribuir com os trabalhos que buscaram estreitar a relação entre o fenômeno intertextual e o Ensino Básico, sobretudo junto ao Ensino Fundamental,

⁴ Com exceção da intertextualidade *lato sensu*, conferir Koch, Bentes e Cavalcante (2008), ou da intertextualidade ampla, conferir Cavalcante, Faria e Carvalho (2017), que, embora abarquem um número maior de relações que as aqui delimitadas (a partir da perspectiva que adotamos), na verdade, não são necessariamente intrinsecamente constitutivas.

assim como compreendemos que, com este estudo, corroboramos para reduzir as lacunas existentes na área com relação a esse estreitamento, pois, embora existentes, ainda são escassas as produções científicas que se voltem especificamente a essa discussão.

Quanto à metodologia, nosso estudo tem abordagem qualitativa, conforme Goldenberg (2004), pois busca interpretar os fenômenos científicos considerando fatores sociais, históricos, ideológicos, culturais, etc. Quanto aos objetivos, este trabalho pode ser classificado como exploratório. Para tal conceituação, amparamo-nos em Gil (2002). O autor nos explica que pesquisas cujos objetivos possuem essa caracterização se particularizam por trabalharem em prol do aprofundamento da discussão de problema(s) atrelado(s) a determinada(s) temática(s), caminhando para deixá-lo(s) mais explícito(s). Pesquisas exploratórias podem ainda resultar na formulação de hipóteses, as quais a testagem demonstrará a plausibilidade quanto à explicação de determinados fenômenos. Além disso, o estudioso nos ensina que a pesquisa de cunho exploratório geralmente assume a forma de uma pesquisa bibliográfica.

Seguindo tal discussão, nossa pesquisa, ao discutir a abordagem dos processos intertextuais nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de auxiliar docentes no trato dessa questão, contribui para o aprofundamento dos estudos que concatenam intertextualidade e ensino. Exploramos, dessa forma, a problemática que consiste na escassez de estudos que orientem docentes na aproximação de tal estratégia de construção textual (a intertextualidade) à educação, principalmente, ao Ensino Fundamental, em seus anos finais. Projetamos, portanto, a possibilidade de nossa exploração resultar em uma discussão que venha a contribuir para a redução dos efeitos negativos que essa problemática pode acarretar.

Quanto aos procedimentos técnicos que guiam nossa coleta e nossa análise de dados, esta pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica. Tal classificação leva em consideração os ensinamentos de Gil (2002). O autor explica que pesquisas enquadradas nesse procedimento técnico não somente se fundamentam em material bibliográfico para tecer a discussão teórica, mas, indo além, encontram nos textos científicos/acadêmicos (teses, dissertações, livros, artigos, ensaios, etc.) nicho para a coleta dos dados a serem investigados, bem como instruções procedimentais que guiam a análise de dados.

A amostragem delimitada consiste em cinco processos intertextuais, os quais estudamos a fim de compreender quais das suas características se mostram mais propícias de serem trabalhadas em cada série da etapa de ensino em que nos concentramos. São eles: o plágio, a citação, a paráfrase, a alusão, a referência, a paródia e o pastiche. Cada processo é, então, analisado conforme as características já estudadas pelos autores aos quais nos reportamos. Em seguida, essas características são abordadas em exemplos, com o propósito de demonstrar como os processos intertextuais podem ser trabalhados no Ensino Fundamental II.

A investigação das características de cada processo intertextual, por sua vez, toma como base, sobretudo, os parâmetros analíticos advindos da pesquisa de Nobre (2014). O autor, analisando Cavalcante (2012), Genette (2010), Koch (2009), Piégay-Gros (2010) e Sant'Anna (2003), propõe que as investigações até então tecidas sobre o fenômeno intertextual têm o enxergado a partir de dois parâmetros, que se subdividem, são eles: parâmetro funcional e parâmetro constitucional; aquele subdividido em subversão, em regime lúdico ou satírico e em captação, para convergência ou divergência; esse subdividido em parâmetro composicional (copresença e derivação), formal (reprodução, adaptação e menção) e referencial (explicitude e implicityude).

A análise se estrutura através de uma tríade. De tal maneira, abordamos, em concomitante, as características de cada processo intertextual selecionado, analisamos tais processos e suas características com base em exemplos de textos efetivamente produzidos e refletimos sobre como é a abordagem da intertextualidade no Ensino Fundamental. Essa análise, embora não permita traçar etapas de trabalhos definitivas para a abordagem da intertextualidade nesse período de ensino (ou seja, nosso estudo não tem pretensões de ser prescritivo), pode contribuir significativamente ao amparar docentes motivados a tratar do referido fenômeno em suas salas de aula. Este trabalho, portanto, possui caráter teórico, tendo em vista que fazemos dialogar autores como Cavalcante (2019), Marcuschi (2008), Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017), Santos e Teixeira (2017), Genette (2010), Piégay-Gros (2010), Cavalcante, Brito e Zavam (2017) e Nobre (2014), propondo caminhos para o estreitamento da relação entre intertextualidade e ensino.

Com vistas a realizar a investigação que propomos, nosso artigo está dividido da seguinte maneira. Primeiramente, situamos a discussão sobre intertextualidade frente aos estudos do texto.

Buscamos, desse modo, tratar da associação entre texto e ensino, apontando a relevância do fenômeno no bojo de tal discussão. Adiante, adentramos no estudo da intertextualidade com base em Genette (2010) e Piègay-Gros (2010). Abordamos, assim, os processos intertextuais, dando foco ao plágio, à citação, à paráfrase, à alusão, à referência e à paródia. Por fim, antecedendo à conclusão, desenvolvemos nossa análise, discutindo os parâmetros analíticos de Nobre (2014), descrevendo as características de cada processo intertextual e associando-as ao trabalho no Ensino Fundamental II.

TEXTO E ENSINO

Ao refletir sobre a conceituação de texto, Cavalcante (2019, p. 319) nos diz que esse “[...] é uma construção negociada na utilização da linguagem em situação contextualizada sócio-historicamente”. Logo, podemos compreender que o texto, para se efetivar como tal, demanda, por parte dos sujeitos, não somente a mobilização do sistema linguístico, o que efetiva o uso da linguagem (quer verbal ou não), mas também “[...] envolve aspectos [...] não linguísticos, conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir” (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 7).

A mobilização apontada no parágrafo anterior, por sua vez, dá-se em prol da interação, do projeto de dizer, do desejo de comunicar e ser compreendido, e, para tanto, é sempre contextualizada, neste aqui e agora histórico e social. Texto é, portanto, como tem defendido pesquisadores da Linguística Textual, um evento comunicativo: único a cada nova mobilização do sistema linguístico (quando um falante interpreta ou produz um novo texto); único a cada nova situação de interação; único a cada novo aqui e agora histórico-social.

Ao leremos o letreiro de um ônibus ou o rótulo de um produto, ao assistirmos a um vídeo em uma rede social, ao compartilharmos um *meme* em uma plataforma de mensagens instantâneas, ao ouvirmos a melodia de uma música no celular, ao observarmos duas pessoas conversando, em algum lugar público, em língua de sinais, ou pinturas, poemas, imagens, canções, etc., estamos imersos em meio a textos, os quais produzimos e/ou interpretamos. Através deles, agimos no mundo, e, através deles, o mundo nos afeta.

É essa realidade que nos permite analisar que, em nossa sociedade, os textos ocupam papel primordial, sendo nos textos que a linguagem humana pode ser verdadeiramente observada, haja vista que é nos textos que a linguagem humana se desenvolve. Justifica-se, assim, o lugar de destaque que tal categoria ganhou nos estudos da Linguística Textual, bem como em outros ramos da Ciência Linguística, como a Análise do Discurso (crítica ou de linha francesa), o Funcionalismo e a Sociolinguística.

Marcuschi (2008), nessa linha de raciocínio, defende ser necessário considerar a compreensão textual como trabalho social, e não individual. O autor, de tal modo, argumenta:

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem, basta considerar que em menos da metade dos casos as pessoas saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária. É comum ouvirmos reclamações do tipo: ‘*Não foi bem isso que eu quis dizer*’; ‘*Você não está me entendendo*’; ‘*O autor não disse isso*’, e assim por diante. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existem, pois, má e boa compreensão, ou melhor, más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230, grifo do autor).

O estudioso dá destaque ao texto, sua compreensão e, por consequência, sua construção como atividade social. É, pois, prudente argumentar a importância da inserção do texto no ambiente escolar. Marcuschi (2008) aponta que não se trata de pensar essa manifestação somente do ponto de vista normativo, preparando os discentes para testes, provas, através de exercícios sem contextos, de cópia e repetição, mas, na verdade, sabendo do lugar da compreensão textual em nossa sociedade, dar aos discentes o arcabouço necessário para eles entenderem e serem entendidos nas trocas humanas ocorridas em textos e mediadas por textos.

O papel ocupado pelas manifestações textuais no bojo das relações humanas, conforme tratado na discussão que esboçamos até aqui, contribui para que possamos explicar o lugar de destaque que esse tem ganhado também no ambiente escolar. Mais do que uma categoria de análise da Linguística Textual, o texto tem sido, na escola, de maneira mais ou menos acertada, objeto de trabalho dos professores, não somente de Língua Portuguesa. É assim, portanto, que conteúdos de outras disciplinas são abordados em textos escritos, lidos, falados, visualizados, sinalizados ou sentidos. O texto, a partir dessa perspectiva, permite colocar os conhecimentos humanos em contexto, ou seja, são os textos que possibilitam situar os conhecimentos em um momento histórico-social, vinculado ao agir humano e a outros saberes, constituindo uma teia de sentidos que relaciona esses a práticas, hipóteses (científicas ou não) e a outros textos.

Frente a essa discussão, refletindo sobre o papel do professor de Língua Portuguesa, Santos e Teixeira (2017, p. 426) salientam que:

Embora levar o aluno a ampliar as habilidades de leitura e escrita não seja atribuição apenas do professor de língua portuguesa, sem dúvida, é ele quem mais sistematicamente pode ajudar a desenvolver a competência comunicativa/discursiva do educando – objetivo principal do ensino de língua. Essa competência pode ser entendida como a capacidade de compreender e produzir textos considerando determinados efeitos de sentidos e a situação de interações comunicativa/discursiva (TRAVAGLIA, 1996). Para atingir tal objetivo, em sua prática pedagógica, deve abandonar a perspectiva frástica, que, por muitos anos dominou (e, em muitas escolas, ainda domina) o ensino de língua portuguesa, para privilegiar uma perspectiva mais ampla: a do texto e suas propriedades.

Diante de tal realidade, nas últimas décadas, pesquisadores e docentes têm buscado fazer da disciplina de Língua Portuguesa espaço para o texto⁵. Tal tendência visa aproveitar todas as potencialidades que tal manifestação carrega e pode contribuir, de forma bastante positiva, para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e ação dos discentes no mundo (seu cotidiano familiar, escolar, etc.). Nesse contexto, estudiosos da Linguística Textual (e de outros ramos da Ciência Linguística, como o Funcionalismo, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, já citados) têm chamado a atenção para o fato de que trabalhar texto não é direcionar o ensino a frases soltas ou a frases que, embora em contexto, são analisadas de forma isolada (SANTOS; TEIXEIRA, 2017). Aflora, de tal modo, o estudo das categorias de constituição textual vinculadas ao ensino.

Podemos citar como categorias elencadas na Linguística Textual para estudo da constituição textual: “[...] plano de texto e sequências textuais; [...] tipos de textos; processos referenciais e coerência; intertextualidade, suas formas e funções; tópico discursivo, coesão e coerência; multimodalidade; e gêneros [...]” (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 8). Reconhecendo o trato particular dado por esse ramo da Linguística a esses recursos de construção dos textos, Santos e Teixeira (2017) frisam que é a partir deles que tal área explica o funcionamento textual, sendo importante que as aulas de língua, a fim de desenvolverem a competência comunicativa e discursiva dos discentes, tomem-os como base para o desenvolvimento das aulas. As autoras ensinam que:

Assim, a LT [Linguística Textual] explica as regras de funcionamento do texto em uso e fornece um arcabouço teórico que dá conta dos fenômenos que envolvem a produção e a recepção dos textos no processo de interação dos indivíduos através da linguagem verbal. Pode, portanto, nas aulas de língua portuguesa, embasar atividades com textos que, de fato, ajudem os alunos a desenvolverem a competência comunicativa/discursiva (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 428-429).

Neste trabalho, alinhados a essa orientação, damos destaque à intertextualidade, que discutiremos na seção seguinte. Tal categoria contribui para que possamos investigar o papel das relações que os textos estabelecem entre si para a construção dos sentidos do texto. Essas relações estão para além dos âmbitos discursivo ou enunciativo (apesar de os pressuporem), nos quais se encontram as relações

⁵ Nesse sentido, cabe apontar a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos norteadores da educação brasileira, os quais apontam a importância e necessidade de se colocar os textos no centro do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo da disciplina de Língua Portuguesa.

dialógicas, polifônicas ou enunciativamente heterogêneas. Nesse sentido, os estudos contemporâneos sobre intertextualidade têm focado em compreender como as relações entre os textos efetivamente se manifestam (principalmente através de processos intertextuais). Assim, ao colocar textos em diálogo, bem como ao compreender como flagrar essas relações, os discentes possuem em mãos mais uma ferramenta que os auxilia a manejar a argumentação de seus textos e dos textos que interpretam.

A INTERTEXTUALIDADE

Os textos podem (e costumam) dialogar entre si. Vem daí a noção de intertextualidade. Tal conceito foi cunhado primeiramente pela semiótica Julia Kristeva (2005), no bojo dos estudos da Semiótica Literária. Para tanto, a estudiosa se embasa na noção *bakhtiniana* de dialogismo. O estudioso soviético nos permite compreender que todas as nossas manifestações de linguagem não estão isentas de ideologia, ligando-se umas às outras em uma rede de relações infinitas, dialógicas. Kristeva (2005, p. 68), por sua vez, afirma que Bakhtin teria sido o primeiro a abordar, na teoria literária, aquilo que poderíamos chamar de intertextualidade, ou seja, o fato de todo texto se construir como “[...] um mosaico de citações [...]” e o fato todo texto ser uma “[...] absorção e transformação de um outro texto [...]”.

A noção de intertextualidade, após apresentada por Kristeva (2005), é lapidada nas pesquisas de Genette (2010) e de Piégay-Gros (2010), distanciando-se da noção inicial que possibilitava confusão entre tal conceito e o conceito de dialogismo. Advém desses dois estudiosos grande parte dos desdobramentos que tal categoria ganhou, não somente na Literatura, meio de estudos em que nasce (e ao qual se vinculam tais pesquisadores), mas também na Linguística Textual, conforme as pesquisas de Cavalcante (2012), Cavalcante e Brito (2011), Cavalcante, Brito e Zavam (2017), Faria (2014), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Nobre (2014), Souza-Santos (2020) e Souza-Santos e Nobre (2019).

Genette (2010) analisa a intertextualidade como uma das manifestações do fenômeno que denominou transtextualidade. A transcendência textual, portanto, daria conta de explicar toda relação de um texto com outro, de maneira “[...] manifesta ou secreta [...]” (GENETTE, 2010, p. 11). O autor tratou em dividir tal categoria em outras cinco: a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitemporalidade. Dessa forma, a intertextualidade dava conta de explicar a “[...] presença efetiva de um texto em outro [...]” (GENETTE, 2010, p. 12). Sua manifestação ocorreria através da citação, forma canônica de intertextualidade, através do plágio, apropriação indébita de partes do texto alheio, e da alusão, relação intertextual inferível, não expressa diretamente.

A paratextualidade dava conta de explicar a relação que um texto possui com seus paratextos (notas de rodapé, título, epígrafes, referências, etc.). A metatextualidade, por sua vez, explicava a relação existente entre um texto e o comentário que dele surge. Tal prática se direcionava, principalmente, a comentário de críticos literários sobre obras. A hipertextualidade concernia ao fenômeno existente quando um texto dá origem a outro, através da transformação (paródia, travestimento e transposição) e da imitação (pastiche, charge e forjação). Já a arquitemporalidade dava conta de explicar a relação que um texto possui com outros do mesmo gênero. Tal relação tende a ocorrer de maneira implícita e se expressa, geralmente, quando os sujeitos reconhecem determinado texto como pertencente a determinado gênero.

Duas dessas categorias merecem nossa atenção particular, haja vista terem influenciado de forma mais contundente os estudos posteriores sobre as relações entre textos. A primeira é a que o autor denomina propriamente como intertextualidade e os processos intertextuais contemplados por ela: a citação, o plágio e a alusão. A segunda é a hipertextualidade, utilizada para tratar das relações entre textos em que um dá origem a outro, num movimento de derivação.

A intertextualidade pensada por Genette (2010) dava conta de explicar as relações entre textos que se organizam através de copresenças, ou seja, as retiradas de um trecho de texto-fonte colocado em outros (como ocorre nas citações, exemplo canônico de copresença). A hipertextualidade, por sua vez, poderia ocorrer por transformação ou imitação, sendo organizada através de regimes (funções). Dessa forma, o estudioso elencava o regimento lúdico, satírico e sério. Como transformação (de conteúdo) em regime lúdico, haveria a paródia. Como transformação (de conteúdo) em regime satírico, teríamos o travestimento. Como transformação (de conteúdo) em regime sério, teríamos a transposição. Já quanto às imitações, como imitação (de estilo) em regime lúdico, teríamos o pastiche. Como imitação

(de estilo) em regime satírico, teríamos a charge. Já como imitação (de estilo) em regime sério, teríamos a forjação.

Mais tarde, Piègay-Gros (2010) reorganiza tais categorias. Propõe, de tal modo, ampliar o termo intertextualidade, a fim de que esse pudesse contemplar tanto as categorias denominadas por Genette (2010) como intertextualidade e hipertextualidade. A autora nos explica que a intertextualidade poderia ocorrer, portanto, como copresença (o que Genette [2010] havia tratado como intertextualidade propriamente dita) e como derivação (tratada por Genette [2010] como hipertextualidade).

A copresença, para Piègay-Gros (2010), movimentação intertextual na qual temos parte de um texto em outro, poderia se dar de forma explícita (a citação e a referência) e de forma implícita (o plágio e a alusão). A derivação, movimentação intertextual na qual um ou mais textos originam outro, foi reduzida pela estudos à paródia, ao travestimento burlesco (derivações por transformação) e ao pastiche (derivação por imitação de estilo). Retomaremos, explicaremos e exemplificaremos essas categorias na seção de análise.

Ao lado de Genette (2010) e de Piègay-Gros (2010), compreendemos que é necessário abordar a intertextualidade como uma categoria específica de construção textual (não somente do texto literário, como desenvolveram esses estudiosos, mas de textos em geral). De Genette (2010), por sua vez, distanciamo-nos, pois não assumimos a posição de considerar a intertextualidade como uma das manifestações do fenômeno tratado por ele como transtextualidade. Assim, compreendemos, tal qual Piègay-Gros (2010), que a intertextualidade pode ser analisada como a categoria mesma para dar conta das relações entre textos. Além disso, corroboramos a posição em assumir tal categoria como dividida didaticamente em relações de copresença e relações de derivação. Tal postura será retomada adiante, ao refletirmos sobre as relações intertextuais.

A partir de Piègay-Gros (2010), neste estudo, em nossa seção de análise, tratamos do plágio – compreendendo-o, conforme Souza-Santos (2020), não somente como ocorrido por copresença, mas como também por derivação –, da alusão, da referência e da citação. Além disso, tratamos ainda da paródia, contemplando tanto o que a autora tratou como paródia propriamente dita quanto o travestimento burlesco, já que, por vezes, é impossível distinguir transformações lúdicas e satíricas, haja vista a proximidade dessas duas categorias (SOUZA-SANTOS, 2020).

Incluímos, também, em nossa discussão, o pastiche. Além disso, acrescentamos a paráfrase, forma de colocar textos em diálogo recorrente no meio educacional e acadêmico, ocorrida tanto por copresença quanto por derivação, mas que não foi abordada pela pesquisadora. O trato desse processo intertextual ocorre em Cavalcante (2012), Cavalcante, Faria e Carvalho (2017) e Souza-Santos (2020).

SOBRE PROCESSOS INTERTEXTUAIS E O TRABALHO DA INTERTEXTUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nobre (2014) investiga que as relações intertextuais, até então estudadas por pesquisadores dedicados à temática, foram analisadas a partir de, resumidamente, dois parâmetros (conforme já adiantamos nas seções anteriores): um parâmetro funcional e um parâmetro constitucional. Para chegar a tal conclusão, o autor tomou como base tanto as questões abordadas por Genette (2010) e Piègay-Gros (2010) quanto os estudos de Cavalcante (2012), Koch (2009) e Sant'Anna (2003). Essa sistematização possibilita avaliar como processos intertextuais a citação, a referência, a alusão, o plágio, a paráfrase, a paródia, o travestimento burlesco e o pastiche. Acionamos o estudo desse autor, neste artigo, por considerarmos que ele contribui para que possamos compreender quais características esses processos intertextuais possuem como mais protótipicas, quer relacionadas às funções que esses ocupam na construção textual, quer relacionadas à constituição que tomam ao ganhar corpo.

Para Nobre (2014), a partir de Genette, é possível analisar um parâmetro constitucional, dividido em imitação e transformação. Além desse, teríamos ainda um parâmetro composicional, dividido em intertextualidade e hipertextualidade, de Genette, e os processos de copresença e derivação, de Piègay-Gros. Sob um parâmetro funcional, é possível investigar os regimes sério e lúdico/satírico, de Genette, os eixos parafrásticos e parodísticos, de Sant'Anna, e os processos de captação e subversão, de Koch. A partir de Koch e Piègay-Gros, podemos pensar em um parâmetro referencial, organizado em explicitude e implicitude.

O pesquisador, ressaltando o fato de não serem tais categorias classificatórias, mas sim de orientação à análise dos processos intertextuais, subordina os parâmetros composicionais e referenciais ao parâmetro constitucional. Nobre (2014) acrescenta o parâmetro formal, subdividindo-o em reprodução, adaptação e menção. Exclui imitação e transformação no parâmetro constitucional (esse parâmetro passa a ser dividido em intertextualidade ampla e intertextualidade estrita) e, sob o parâmetro funcional, exclui também os eixos parafrásticos e parodísticos. Os critérios para os acréscimos e exclusões realizados, no entanto, não são explicitados pelo pesquisador.

Temos, a partir dessa reorganização, o parâmetro funcional de um lado e o parâmetro constitucional, subdividido, de outro. Assim, expressa-se: o parâmetro funcional pode ser enxergado como por captação, para convergência ou para divergência, e como por subversão, em regime lúdico ou em regime satírico; sob a ótica do parâmetro constitucional, temos intertextualidade ampla e intertextualidade estrita. A intertextualidade estrita abriga o parâmetro composicional, que comporta copresença e derivação, o parâmetro formal, que comporta reprodução, adaptação e menção, bem como o parâmetro referencial, que se expressa através da explicitude ou através da implicityude.

Propomos que, para compreender como essas categorias elencadas por Nobre (2014) são úteis ao estudo dos processos intertextuais, é necessário vinculá-las a exemplos, os quais, além de permitirem demonstrar, a partir desses parâmetros, os processos intertextuais se configurando, possibilitam, também, compreender as particularidades de cada processo intertextual. Nesse sentido, a seguir, discutimos os processos intertextuais por copresença e por derivação, tal qual Piègay-Gros (2010), dando atenção especial ao plágio, à citação, à paráfrase, à alusão, à referência, à paródia e ao pastiche.

Adotamos tal sequência por avaliarmos, conforme apontamos no início desta seção, que ela nos permite partir da relação intertextual com a qual primeiro temos contato ao longo da formação como educandos, o plágio (o próprio desconhecimento que os alunos possuem de como colocar textos em diálogo pode acarretar a produção de textos com cópia ou texto-cópias), passando por processos intertextuais mais concretos, as relações por copresença, e, por conseguinte, mais fáceis de visualizar, como a citação e a paráfrase, chegando à alusão e à referência, que, conquanto abstratas, por se darem entre textos específicos, podem ser localizadas de maneira mais precisa. Em seguida, analisamos a paródia, processo intertextual realizado majoritariamente por derivação, a qual, por produzir crítica, humor, sátira, a partir de uma complexa movimentação na constituição do texto resultante, pode exigir das discentes maiores habilidades em prol de sua produção e interpretação. Por fim, investigamos o pastiche, derivação ocorrida não entre textos específicos, mas a partir da imitação de vários textos que compõem o estilo de um autor, sendo, de tal modo, mais abstrata, exigindo dos discentes maiores conhecimentos de mundo e de como se organizam os processos intertextuais.

O plágio

O exemplo a seguir consiste em trechos de uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), produzida no ano de 2016, nos quais é possível verificar, a partir da comparação com os textos-fonte, a realização de plágio. O caso ganhou ampla repercussão, haja vista ter se dado em uma redação avaliada com nota 1000 pelo exame (pontuação máxima que um participante pode obter em tal avaliação). Além de nos chamar a atenção por se dar em um texto contemplado, pelo Enem, com nota máxima (o que causa estranhamento por esse se estruturar através da apropriação indébita de texto alheio, estando ausente a referência à sua autoria) e, além disso, possibilitar discutir o uso de fórmulas previamente elaboradas para a produção de redações em vestibulares e concursos, tal ocorrência nos permite, ainda, refletir sobre o plágio (ou cópia, como também podemos chamar), como relação intertextual recorrente em nossas escolas. Façamos a análise.

Figura 1 – Redação Enem nota 1000 com plágio

REDAÇÃO COPIADA X REDAÇÕES ORIGINAIS

O texto corrido abaixo, em preto, é o que obteve nota mil no Enem 2016 e copiou duas redações feitas em 2014 e 2015. Nas laterais, em cores, estão os trechos plagiados.

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento."

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia, haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas.

Texto original:
Estudante Raphael de Souza

Assim, poderemos, aos poucos, abrir as cortinas do mundo capitalista para nossas crianças, de modo que possam vir a se tornar consumidores realmente conscientes no futuro e um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar.

Texto original:
Professor Rafael Cunha

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de empresários e anunciantes em relação à publicidade para crianças é uma das faces mais perversas de uma sociedade que se despe de valores éticos em nome do estímulo ao consumo.

Texto original:
Professor Rafael Cunha

"É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. Conforme Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; haja vista que, embora esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia (...)."

"De acordo com Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. Ao seguir essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, uma vez que se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)"

"(...) Assim, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar."

Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)

Texto original:
Estudante Raphael de Souza

O plágio, conforme discutem Souza-Santos (2020), Souza-Santos, Brito e Cavalcante (2019) e Souza-Santos e Cavalcante (2019), corresponde ao ato de se apropriar de partes de um outro texto ou do texto como um todo, com ou sem modificações de partes, em favor do texto que propõe seu, sem referência à autoria do texto-fonte. Tal organização é geralmente avaliada socialmente como ilícita e desprestigiada. Essa prática pode se dar tanto por copresença (pedaço de um texto inserido em outro) como por derivação (texto que dá origem a outro). No exemplo em questão, verificamos a predominância de reproduções de dois textos, os quais se somam aos acréscimos do estudante participante do Enem, em prol de texto que propôs como de sua responsabilidade, ou seja, de sua autoria. Tal modelo de plágio, portanto, pode ser considerado (constitucional e funcionalmente) um dos mais comuns de ser analisado circulando na sociedade, sendo um exemplo protótipico de apropriação indébita.

Assim, a partir da organização dos parâmetros subjacentes às relações intertextuais trabalhados por Nobre (2014), visto do ponto de vista constitucional, tal ocorrência é uma intertextualidade estrita, que se dá entre textos específicos, sendo, em termos de composição, uma copresença, em termos formais, verificamos reprodução e, em termos referenciais, uma intertextualidade implícita (por estar ausente a marcação de autoria do texto-fonte). Analisada do ponto de vista do parâmetro funcional, é possível avaliar uma captação para convergência, ou seja, as ideias dos textos-fonte são apreendidas no intuito dos argumentos que o produtor do texto-plágio produziu, servindo, portanto, de reforço aos argumentos que sustenta.

Consideramos válido chamar a atenção à realidade de muitos estudantes, sobretudo no início do processo de escolarização, por desconhecerem a normalização intertextual (como colocar textos em diálogo, citando, parafraseando, aludindo, marcando o texto-outro com marcas tipográficas e/ou referência à autoria), produzirem recorrentemente textos frutos da cópia. Dessa forma, como exemplo, podemos citar os trabalhos escolares que os alunos elaboram, copiando e colando informações da internet. Aqui, o plágio deve ser tratado como questão pedagógica, considerando, a partir de tal observação, que os discentes sabem que colocar textos em diálogo é importante para construírem seus textos (embora não saibam como), estando habilitados a realizar os movimentos necessários para concretizar tal prática, como os movimentos de colocar textos em relação através da copresença ou da derivação, reproduzindo, adaptando ou mencionando os textos-fonte.

O plágio, portanto, pode ser a primeira relação intertextual a ser trabalhada na sala de aula. Sua abordagem pode se iniciar já no 6º ano, a partir de produções textuais dos discentes que se constituam como cópias, ou que comportem trechos de cópia. Através de tal trabalho, é possível abordar questões relacionadas à ilicitude da prática, como ela é avaliada socialmente, estimulando debates sobre a organização dos gêneros, sobre a ética e sobre a circulação de informações. Além disso, é extremamente relevante dar aos alunos ferramentas para reformularem seus textos, produzindo, principalmente, citações e paráfrases. Nesse momento, cabe levar os discentes a reconhecerem a produtividade desses processos intertextuais frente ao desprestígio do plágio.

A citação

A citação, conforme Genette (2010) e Piégay-Gros (2010), é o processo intertextual mais comum de ser encontrado nas manifestações textuais que circulam na sociedade. Consiste na retirada de um trecho de determinado texto-fonte, ou seja, é uma copresença, reproduzindo literalmente o trecho citado, remetendo sua autoria ao devido autor. Piégay-Gros (2010) destaca que comumente a citação produz efeito de ornamentação, ou seja, é mobilizada para demonstrar certa erudição do sujeito que a aciona ou efeito de recurso à autoridade, sendo utilizada pelo sujeito com o propósito de respaldar seus posicionamentos em autores considerados prestigiados no assunto em questão. Assim, esse recurso intertextual é recorrente em textos do domínio discursivo científico/acadêmico, jornalístico e mesmo escolar. O exemplo a seguir, por outro lado, apresenta a citação circulando em uma retratação de interação do dia a dia numa sala de aula. Façamos a análise.

Figura 2 – Exemplo de citação



Fonte:

<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/zzmyv6v5smkctnryhfsgq9qaw9uyvhcqfvflmtepazv3x8crez8anrdja3b/calvin-97.gif>. Acesso em: 8 dez. 2019.

No texto, pertencente ao gênero tirinha, é retratada uma situação na qual a personagem Susi solicita a seu colega de sala, Calvin, que repasse à Jéssica um bilhete. Anteriormente a tal acontecimento, Calvin já planejava como agir (em uma espécie de plano de vingança) caso Susi realizasse tal solicitação. Após o pedido, ele pega o bilhete e chama aos berros a professora, dedurando o repasse de bilhete da colega e reivindicando que a docente leia o conteúdo do texto para toda a turma. A professora lê a mensagem escrita pela garota, que, a partir de então, figura na tirinha como uma citação: sendo uma reprodução do bilhete, demarcada tipograficamente com aspas, com referência à autoria de Susi. A mensagem justifica à Jéssica o porquê de sua colega (autora do bilhete) odiar Calvin: o fato de ele ser um “dedo-duro”. Ao final do texto, Calvin ameaça Susi, afirmando esperar que ela possua um bom dentista.

Além de retratar a citação sendo manifestada em uma situação do dia a dia, comum às crianças, o exemplo anterior nos permite analisar como tal processo intertextual é recorrentemente utilizado por artistas (especialmente escritores) na produção de seus textos. Essa utilização, por vezes, não se dá por ornamentação ou por recurso à autoridade, mas sim para expressar aos leitores ou ouvintes de seus textos pensamentos ou falas de personagens, realizando, no corpo da obra, distanciamentos ou aproximações entre a postura do(s) narrador(es) e dos demais personagens.

Quer na construção de textos mais científicos, como nos trabalhos escolares, quer na construção de textos mais literários, como em canções, contos, tirinhas ou romances, é extremamente relevante trabalhar a citação na sala de aula. Como vimos ao tratar de plágio, essa pode ser inserida já no 6º ano do Ensino Fundamental como uma alternativa à cópia *ipsis litteris*, mas, também, pode ser trabalhada ao longo das demais séries que o sucedem. Dessa forma, cabe instruir os discentes para reproduzirem a voz do outro, indicando a devida autoria. Nesse processo, é possível trabalhar o fato de tal mobilização ser útil tanto para acionar texto-outro e fazê-lo valer como argumento válido às suas ideias, o que Nobre (2014) trata, sob a ótica do parâmetro funcional, como captação para convergência ou para argumentar contrariamente ao trecho citado, o que esse autor aponta como captação para divergência.

A paráfrase

A paráfrase é processo intertextual que pode figurar tanto como copresença (é o caso da paráfrase em artigos e reportagens, por exemplo), tal qual apresentam Cavalcante, Faria e Carvalho (2017), como derivação (é o caso das paráfrases em resumos e em casos específicos de resenhas, por exemplo), de acordo com o que argumenta Cavalcante (2012). Aqui, tratamos de tal processo intertextual como na sua condição de copresença. Nessa configuração de realização, a paráfrase se aproxima demasiadamente à citação, alterando apenas o fato de somar reproduções com adaptações, não sendo somente reprodução tal e qual. Além disso, ocorre explicitando a fonte do intertexto e, geralmente, captando a argumentação em movimento de convergência.

O texto a seguir traz paráfrases em sua composição, que estão sinalizadas através de tarjas em amarelo. Vejamos.

Figura 3 – Exemplo de paráfrase

Obesidade infantil pode dobrar os riscos de morte antes dos 55 anos, diz estudo

A obesidade infantil mais do que dobra os riscos de morte antes dos 55 anos de idade, segundo estudo publicado no *New England Journal of Medicine*. Acompanhando, em longo prazo, quase 5 mil crianças nascidas entre 1945 e 1984, os pesquisadores notaram que um quarto dos voluntários que apresentava maior índice de massa corporal (IMC) tinha duas vezes maior taxa de morte por causas naturais antes dos 55 anos do que o grupo de menor IMC. Entre essas causas, os especialistas consideraram doença hepática alcoólica, doença cardiovascular, infecções, câncer, diabetes e overdose de drogas.

“O ponto principal é que a obesidade em crianças é um sério problema que precisa ser abordado seriamente”, ressaltou o pesquisador William C. Knowler, do Instituto Nacional de Diabetes e Doenças Digestivas e Renais. “O que este estudo particular mostra é que a obesidade causará o excesso de morte prematura”, completou o especialista.

Além da influência direta da obesidade infantil nos riscos de morte prematura, a pesquisa indicou que a intolerância à glicose – fator de risco para o diabetes – e a pressão alta na infância também cumprem um papel neste sentido. As taxas de morte foram 73% maiores entre o grupo de maior intolerância à glicose e 1,5 vezes maior entre aqueles que apresentavam pressão alta.

Em nota para a imprensa, o pediatra Marc Jacobson, da Academia Americana de Pediatria, destaca que o novo estudo é oportuno e importante, visto que mais de um sexto das crianças americanas estão obesas. “Ele nos dá mais dados relevantes sobre os efeitos da obesidade adolescente em longo prazo”. E, seguindo as diretrizes da Academia, o especialista recomenda a medida do índice de massa corporal em todas as crianças, e uma abordagem no estilo de vida daquelas que se apresentam obesas.

Para a prevenção, segundo ele, os pais podem usar o chamado 5210 – cinco porções diárias de frutas e vegetais, duas horas ou menos de TV por dia, uma hora de exercícios, e nenhuma ou pouquíssimas bebidas açucaradas.*

[...]

* Texto extraído de “Clique Saúde”

Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/texto-de-divulgacao-cientifica.htm>. Acesso em: 5 jan. 2020.

O exemplo em questão traz informações sobre a obesidade infantil, dados de estudos sobre como tal condição afeta crianças e como se pode evitá-la. Trata-se, portanto, de um texto de divulgação científica. Chama-nos a atenção o fato de podermos analisar, na sua constituição, paráfrases (também comumente denominadas de citações indiretas) que, somadas às citações, acionam resultados do estudo publicado no *New England Journal of Medicine*, bem como falas de pesquisadores, que respaldam a discussão traçada no texto de divulgação. Essa realidade nos permite investigar algumas características da paráfrase relevantes de serem trabalhadas no Ensino Fundamental.

Vimos que a cópia (plágio) pode ser uma das primeiras formas de se relacionar diferentes tipos de textos, a qual podemos trabalhar no Ensino Fundamental. Os discentes, já atentos à construção de textos (afinal, estes os cercam desde os primeiros segundos após o nascimento) sabem que colocar textos em diálogo é uma realidade possível e, muitas vezes, necessária. A cópia, entretanto, como prática ilícita e não produtiva, deve ser evitada. Frente a essa condição, a paráfrase (tal qual a citação, como já tratamos) surge como uma possibilidade de acionamento de textos outros, sobretudo que permitem respaldar e reforçar argumentos (captação para convergência), sem que seja necessária a mobilização de plágio.

Outra característica da paráfrase é o fato de ser um processo intertextual que permite acionar textos (posicionamentos, opiniões, argumentos) de autoridades. Assim, tal relação intertextual pode ser encontrada em textos de domínios discursivos vinculados, principalmente, aos meios científico/acadêmico, escolar e jornalístico. Cabe considerar ainda que, embora próximas (especialmente, em termos funcionais, já que ambas as relações são, comumente, captação para convergência ou, não comumente, para divergência), a citação e a paráfrase se distanciam, sobretudo, quanto à constituição que assumem ao se manifestar. Se, na citação, a reprodução de trecho de texto outro é condição necessária para sua existência, na paráfrase, como citamos acima, somam-se reproduções e adaptações, marcadas ou

não tipograficamente, não sendo, portanto, reprodução *ipsis litteris*, estando presente a devida referência à autoria alheia.

Avaliamos que, tendo em vista essas características, é possível iniciar o trabalho com a paráfrase já no 6º ano do Ensino Fundamental. Primeiramente, esse processo intertextual surge como alternativa à cópia. Sua abordagem, assim como a da citação, pode avançar ao longo de todo o Ensino Fundamental, tratando sobre como essa permite o acionamento do recurso à autoridade e a reorganização de informações, falas e dados científicos de textos outros acionados por personagens ou autores ao construírem seus textos. Cabe avançar, ao longo do 7º, 8º e, principalmente, 9º ano, na discussão de como a paráfrase auxilia na construção de textos científicos/acadêmicos, em que, comumente, é necessário respaldar argumentos (como ocorre no exemplo da Figura 3). Pode-se, ainda, vincular o trabalho dessa prática com a elaboração de resumos, resenhas e outros gêneros em que a paráfrase pode ocorrer por derivação.

A alusão

A alusão é um processo intertextual que, tal qual tratamos ao investigar a citação e a paráfrase, também ocorre por copresença, sendo, de tal modo, o acionamento de trecho de texto outro na construção do texto ora manifestado. Genette (2010) e Piégay-Gros (2010) concordam que essa forma de colocar textos em relação é mais implícita, já que remete indiretamente o leitor ou o ouvinte ao texto acionado, sem marcações tipográficas ou demarcação convencional da referência à autoria. Brito, Falcão e Souza-Santos (2017) explicam que essa remissão indireta se dá através de pistas, as quais costumam permitir o reconhecimento desse processo intertextual por parte dos sujeitos que a ele têm acesso. Em termos constitucionais, portanto, a alusão é uma copresença que se manifesta através da menção (geralmente, a menção a termos ou frases de outros textos) não marcada tipograficamente do texto colocado em diálogo. Façamos a análise do exemplo a seguir.

Figura 4 – Exemplo de alusão



Fonte: <https://i2.wp.com/www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2019/06/brinca-2.png>. Acesso em: 8 dez. 2019.

Esse exemplo faz parte do conjunto de tirinhas *Um sábado qualquer*, as quais costumam abordar reflexivamente questões vinculadas às religiões. A fim de provocar tal reflexão, os textos carregam, principalmente, sátira, humor e crítica (diretas ou não) a princípios religiosos (independentemente da religião) e às relações dos seres humanos com suas crenças. No texto em questão, há o personagem Deus

em uma gangorra, cabisbaixo por estar solitário. Além disso, a tirinha traz o dizer “Com Deus não se brinca!”, sendo uma clara alusão ao ditado popular reproduzido por sujeitos da crença cristã como um alerta ao se “brincar” com Deus (tomar atitudes contrárias ao credo cristão). Nota-se que, na verdade, a alusão aqui é utilizada para subverter o sentido mais comum utilizado ao se empregar a referida frase (fazendo, de tal modo, interpretação literal do enunciado). Em vez de soar como um alerta, a tirinha demonstra que Deus (com aspecto infantilizado), por não ter com quem brincar, ficaria triste.

Tal discussão contribui para que possamos refletir sobre algumas das características mais comuns da alusão. Esse processo intertextual, como podemos avaliar no exemplo, manifesta-se, geralmente, sem marcação tipográfica ou referências expressas à autoria do texto acionado. Dessa forma, no texto estudado, notamos que não há aspas, itálico ou negrito para demarcar o trecho aludido, tampouco se faz referências à autoria do intertexto (que, nesse caso, seria genérica, por se tratar de um dito popular).

Como se daria, então, a recuperação de tal processo intertextual? Cabe considerar, primeiramente, que nem sempre haverá seu reconhecimento (essa condição também vale para os outros processos intertextuais), havendo sujeitos os quais, ao interpretar um texto com alusão, não se darão conta da relação intertextual e farão outras interpretações das informações presentes. Entretanto, a alusão se constitui deixando pistas para que possa ser recuperada; no caso analisado, as pistas são o próprio contexto em que o enunciado está colocado (uma tirinha de reflexões críticas sobre religião, a qual carrega a imagem do personagem Deus brincando em uma gangorra), bem como o fato de ser frase conhecida na comunidade em que se propaga, ou seja, a sociedade brasileira, de maioria religiosa sabidamente cristã, o que facilitaria sua recuperação.

A alusão, portanto, permite a colocação de textos em diálogo sem que seja necessário delimitar claramente tal colocação. Essa realidade possibilita a construção de críticas veladas, quer ao texto aludido, quer como recurso à realização de crítica a texto ou situação outra. Como podemos perceber, por ser indireto, esse processo intertextual demanda daqueles que o interpretam conhecimentos de mundo específicos que contribuam na recuperação do intertexto acionado, bem como na compreensão de quais sentidos teria o acionamento daquele intertexto ao ser colocado no texto em questão. Essas condições levam a alusão a ser muito comum em textos do domínio lítero-musical, como em canções, poemas, contos, romances, tirinhas, charges, etc.

Notamos que, conquanto se dê entre textos específicos, sendo uma copresença, a alusão exige, tanto em sua elaboração quanto em sua interpretação, maiores habilidades dos discentes, quer quanto a própria compreensão dos processos intertextuais, quer quanto a conhecimentos de textos diversos, possíveis de serem acionados na forma de alusão. Assim, avaliamos que esse processo intertextual possa ser trabalhado, principalmente, no 7º e no 8º ano do Ensino Fundamental. Tal indicação se dá porque trabalhá-lo no 6º ano poderia ser muito cedo, haja vista que nessa série se está inserindo a noção de processos intertextuais, partindo da cópia, chegando-se à citação e à paráfrase. No 7º ano, os discentes já estariam aptos a reconhecerem relações intertextuais por copresença, podendo assimilar a alusão à citação e à paráfrase, bem como reconhecer alusões específicas que possuam relações com suas realidades. No 8º ano, por sua vez, espera-se que o avanço em leituras e vivências de mundo permita aos discentes reconhecerem e produzirem um número maior de alusões, não somente em textos literários ou musicais, mas também em prol da construção de textos mais argumentativos (ou seja, que visam à argumentação).

A referência

A referência, assim como a alusão, consiste em uma remissão a texto outro que, embora não marcada tipograficamente, se explicita por se dar através da colocação, no intertexto, de nomes de personagens, contextos, títulos ou nomes de autores de obras específicas. Dessa forma, tal qual apontam Souza-Santos e Nobre (2019), alusão e referência carregam proximidades que, por vezes, permitem encarar esses dois processos intertextuais como um só. A referência é, dessa forma, uma intertextualidade por copresença, por ser trecho de outro texto específico. Além da menção, formalmente possui como característica se constituir por reprodução. Esse processo intertextual, frente à alusão, é mais explícito,

por possibilitar o reconhecimento mais preciso do intertexto recorrido na construção do respectivo processo. Para melhor compreensão, façamos a discussão de um exemplo.

Figura 5 – Exemplo de referência

<i>Sítio do Picapau Amarelo</i> – Gilberto Gil	Rios de prata, pirata Vôo sideral na mata, universo paralelo
Marmelada de banana, bananada de goiaba Goiabada de marmelo	Sítio do Pica-Pau Amarelo Sítio do Pica-Pau Amarelo
Sítio do Pica-Pau Amarelo Sítio do Pica-Pau Amarelo	No país da fantasia Num estado de euforia Cidade polichinelo
Boneca de pano é gente, sabugo de milho é gente O sol nascente é tão belo	Sítio do Pica-Pau Amarelo
Sítio do Pica-Pau Amarelo Sítio do Pica-Pau Amarelo	

Fonte: <https://www.letras.mus.br/sitio-do-picapau-amarelo/1432329/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Acima, pudemos ler uma canção, composta e interpretada por Gilberto Gil, a qual era reproduzida nas aberturas do desenho *Sítio do Picapau Amarelo*, produzido e reproduzido pela Rede Globo de televisão brasileira, com base na obra homônima de Monteiro Lobato. Na canção, podemos analisar a referência, como processo intertextual, sendo utilizada para vincular o texto da canção com o texto do desenho e da obra de Monteiro Lobato. Dessa forma, os trechos destacados em negrito, como as expressões “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, “Boneca de pano é gente” e “Sabugo de milho é gente”, remetem, respectivamente, ao título da obra, a uma de suas personagens (a boneca de pano chamada Emília) e ao sabugo de milho personificado (chamado Visconde de Sabugosa). Além de tais trechos, a canção aciona espaços recorrentes na literatura fantástica (e comuns ao mundo de *Sítio do Picapau Amarelo*), gênero ao qual pertence a obra do famoso escritor brasileiro, o que também pode ser visto como elemento intertextual, sendo exemplo de intertextualidade *lato sensu* (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008), cuja finalidade é aproximar o texto musicado da sua versão literária e televisiva.

Podemos compreender, com base no exemplo, que a referência, como processo intertextual, constrói-se através do acionamento de personagens e contextos de texto outro, os quais permitem uma recuperação mais precisa da fonte do intertexto, mesmo que tal fonte não esteja exposta, ou o intertexto precisamente delimitado. Tal realidade faz com que esse processo intertextual seja mais comum em textos do domínio lítero-musical, assim como a alusão. Analisamos que essas condições contribuem para que essa relação intertextual possa, acompanhando a alusão, ser trabalhada no 7º e no 8º ano do Ensino Fundamental. Tal trabalho permite demonstrar como processos intertextuais semelhantes, mas que se diferenciam pelo grau de explicitude, acabam por se comportar de formas diferentes nos textos em que são colocados.

A paródia

A paródia, diferentemente da citação, da alusão e da referência, é um processo intertextual que ocorre de forma mais comum não por copresença, mas através da derivação por transformação (em outros termos, é um texto que surge com base na transformação de outro). Cabe destacar, entretanto, que, assim como apontamos em relação ao plágio e à paráfrase, é possível encontrar exemplos de paródia que se dão por copresença, esses casos são denominados de *détournement* (CAVALCANTE, 2012). Em termos formais, a paródia costuma somar reproduções e adaptações.

Além disso, o texto parodístico costuma explicitar, mesmo que de forma mais indireta, a referência do texto a partir do qual parte. Isso se dá tanto para que os sujeitos recuperem a fonte e, de tal modo, possam alcançar os sentidos projetados pelo locutor autor da paródia como também para que o texto parodístico não seja encarado como cópia. Elencamos como funções comuns a esse processo intertextual a ludicidade (conforme Genette [2010, p. 39], a ludicidade é uma construção que visa ao “[...] entretenimento ou [a]o exercício prazeroso”), o humor (provocação de riso através de construções não necessariamente satíricas), a sátira (provocação de riso através de construções

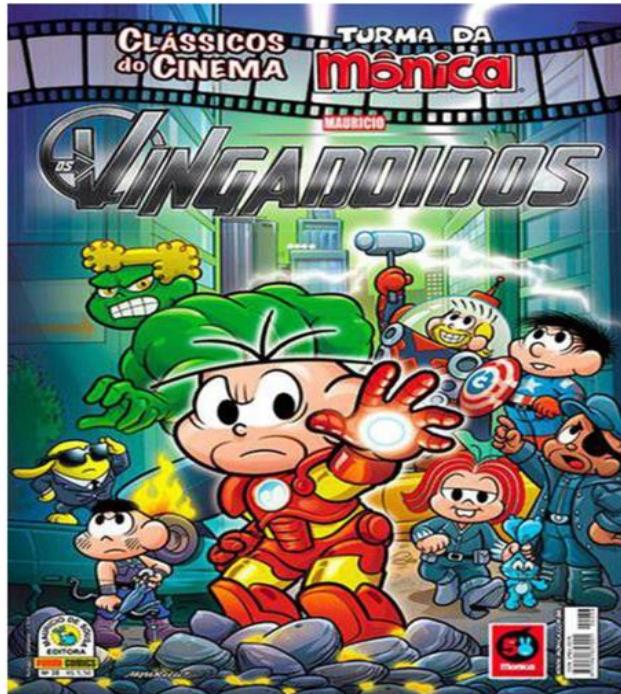
ridicularizantes) e a crítica (política, social, pessoal, etc.). Para melhor compreensão, façamos o estudo de um exemplo.

Figura 6 – Exemplo de paródia

Texto A



Texto B



Fonte: *Vingadores*, disponível em: <https://image.tmdb.org/t/p/original/enkqrpdhnwheno66j4uj9szruts.jpg>, e *Turma da Mônica*, disponível em: https://cdn.ome.lt/t-lizhmun-_0qlk714z8iwf5g7k=/837x0/smart/uploads/conteudo/fotos/vingadores-monica.jpg. Acesso em: 8 dez. 2019.

No exemplo analisado, é possível notar precisamente que o texto da *Turma da Mônica* (texto B) se configura como uma paródia do cartaz de divulgação do filme *Vingadores* (texto A). Tal compreensão é possível porque as imagens do texto B estão dispostas na mesma estrutura (disposição de personagens e cenário) do texto A, configurando uma reprodução. Além disso, reproduz-se, ainda, características marcantes dos personagens presentes no texto de *Vingadores*, como a cor da roupa do Homem de Ferro, a cor do personagem Hulk, a figura do martelo de Thor e do escudo do Capitão América. O estilo de construção dos personagens, por sua vez, foi adaptado, figurando com traços típicos do estilo dos desenhos presentes nos gibis da *Turma da Mônica*. Além disso, adaptou-se, também, no texto B, aquele que seria o título do filme, assim, *Vingadores* se tornou *Vingadoidos*. Toda essa complexa constituição é mobilizada para que a paródia se manifeste e permita a construção dos efeitos já elencados (no texto em questão, predomina o humor).

A partir de tais considerações, podemos analisar que a compreensão de como interpretar e produzir paródias pode estimular tanto a interpretação crítica de textos por parte dos discentes como pode ser atividade divertida, haja vista a ludicidade e o humor, vindo a atrair seus interesses. A paródia, a partir das características discutidas nesta seção, é comum em textos do domínio litero-musical e costuma aparecer em canções infantis, muitas vezes conhecidas pelos discentes.

O trabalho com esse processo intertextual exige que antes os estudantes possuam compreensão do que é a intertextualidade e de como ela se manifesta através de processos intertextuais. A paródia, como aponta Faria (2014), pode se constituir por meio de um conjunto de copresenças, logo, antes de trabalhá-la, é necessário abordar processos intertextuais, como o plágio, a citação, a paráfrase, a alusão e a referência. Dessa forma, avaliamos que o texto parodístico pode ser inserido no 8º ano, abordando-se textos sobretudo vinculados às realidades dos alunos, e ter seu trabalho continuado no 9º ano do Ensino Fundamental, discutindo-se sua constituição e as funções que carrega (com foco na construção argumentativa que o humor e a sátira podem gerar, comumente alicerces da crítica). Atividade

interessante, relacionada a esse processo intertextual, é solicitar que os discentes produzam paródias com função crítica a partir de músicas ou outras obras artísticas pelas quais possuam interesse.

O pastiche

O pastiche consiste na produção de um texto que possui como base não uma manifestação textual específica, mas múltiplos textos de um autor, com finalidade de imitar seu estilo. Temos, portanto, uma derivação por imitação. Esse se difere da paródia porque, enquanto lá um texto dava origem a outro, aqui, haja vista a dificuldade de se abstrair um estilo autoral a partir de um único texto, é um conjunto de textos que dá origem a outro. Esse processo intertextual também é mais comum no meio lítero-musical e carrega como funções predominantes a ludicidade, o humor, a sátira e a crítica. Para sua melhor compreensão, façamos a análise do exemplo a seguir.

Figura 7 – Exemplo de pastiche



Mensagi do dia!!!!

Fonte: <https://pics.me.me/um-dia-sem-mangar-du-zoto-%c3%a9-um-dia-desperdicado-1866982.png>. Acesso em: 8 dez. 2019.

O texto analisado acima é um *meme* divulgado pela página *Suricate Seboso*. Nota-se, inicialmente, pela referência colocada como correspondente à autoria da frase, que o locutor do texto almejou imitar o estilo da escritora brasileira Clarice Lispector. Além disso, a frase “citada” carrega algumas características comumente presentes no texto da autora modernista, a exemplo do caráter reflexivo quanto a situações do dia a dia e do teor mais melancólico e intimista. Esse exemplo em questão nos mostra como tal relação intertextual não se deu entre o texto resultante e outro texto específico de Clarice Lispector. Na verdade, o *meme* analisado se embasou no estilo da autora ao se constituir. A relação intertextual aqui se deu entre o texto derivado e os múltiplos textos, não localizáveis com precisão, a partir dos quais se abstraiu o estilo de Lispector.

Avaliando as características desse processo intertextual, concluímos que ele pode ser trabalhado principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental. Em tal série, os alunos já estarão aptos a compreender relações intertextuais não só por copresença, como também por derivação. Assim, terão menos dificuldades de interpretar e produzir exemplos de pastiche. Além disso, o fato de os discentes, nessa série, carregarem maiores leituras e conhecimentos de mundo contribui para que possam reconhecer estilos de autores, bem como imitá-los.

Nesse sentido, os professores podem, como atividade, instigar os alunos a imitar estilos de autores (quer escritores, pintores, fotógrafos, etc.) que conheçam e pelos possuam interesse (o que

estimula leituras de múltiplos textos e a mobilização de processos intertextuais diversos na busca por suas interpretações e em prol das produções intertextuais então elaboradas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos discutir, ao longo deste trabalho, como os processos intertextuais (especificamente o plágio, a citação, a paráfrase, a alusão, a referência, a paródia e o pastiche) podem se constituir e quais funções podem carregar, buscando atrelar as características predominantes em cada um deles ao trabalho da intertextualidade nos anos finais do Ensino Fundamental. Partimos da compreensão, já discutida em Cavalcante, Brito e Zavam (2017), de que o trabalho com as relações entre textos, educando discentes a reconhecer os processos intertextuais e a utilizá-los, pode ampliar positivamente as habilidades voltadas à interpretação e produção textual, tão importantes não somente ao longo da escolarização, mas durante toda a vida.

Traçando uma investigação que pudesse dar conta de embasar o que propositamos, compreendemos que a aproximação entre os estudos do texto e o ensino é demasiadamente relevante e necessária. É através do texto que expressamos e sentimos a linguagem, da fase inicial da vida ao seu fim. Assim, além de estar relacionado ao desenvolvimento da língua, o texto está também diretamente inserido nas trocas humanas do dia a dia, quer numa notícia, quer numa conversa (ou em outras manifestações). Os textos nos permitem defender ideias, às quais vinculamos argumentos, ou mesmo expressar sensações e sentimentos, aos quais podemos vincular melodias, ritmos e expressões corporais.

Ainda em torno da discussão retomada no parágrafo anterior, pudemos compreender, também, que não cabe trabalhar manifestação de tal importância (o texto) reduzindo-a ao estudo de frases soltas e frases descontextualizadas ou considerando-a como um aglomerado de frases. Assim, a Linguística Textual tem elencado categorias que possibilitam ampliar a análise textual e dão conta de estimular um ensino dinâmico, situado sócio-historicamente e direcionado à argumentação. Em meio a essas categorias, dentre as quais estão a referência, a organização tópica, a multimodalidade, a coerência, a coesão, as sequências textuais e os gêneros textuais, está a intertextualidade, temática específica sobre a qual nos debruçamos nesta pesquisa.

Para discutir a intertextualidade, adotamos Genette (2010) e Piègay-Gros (2010). Tal escolha se deu não por desconhecermos outros estudiosos vinculados ao assunto ou por negarmos os recentes e importantes avanços vinculados ao estudo de tal categoria pelos linguistas do texto, recorremos a esses dois autores por terem sido pioneiros na investigação da manifestação da intertextualidade como processo intertextual. Assim, os estudos de Genette (2010) e Piègay-Gros (2010) são fundamentais para analisarmos como cada processo se organiza, quais suas principais características e como eles entram nos textos.

Adiante, iniciamos nossa análise abordando os parâmetros a partir dos quais os processos intertextuais têm sido estudados por pesquisadores. Esses parâmetros contribuem para pensarmos como cada processo se manifesta de maneira recorrente, vindo, assim, a expressar características. Com esse movimento analítico, tivemos como propósito vincular tais características à abordagem da intertextualidade no Ensino Fundamental. Dessa forma, voltamo-nos a cada processo selecionado, discutimos, a partir de referencial teórico, quais suas particularidades e assimilamos essas às séries do Ensino Fundamental II, analisando exemplos que permitem visualizar essa assimilação.

Destacamos que as indicações feitas ao longo da análise não devem ser interpretadas de forma normativa ou prescritiva. Nesse sentido, elas servem apenas à orientação de docentes (como sugestões) quanto ao trabalho desses processos no Ensino Fundamental II. Os professores podem (e devem) adaptá-las às realidades das salas de aula com as quais tiverem contato, acrescentando ou suprimindo processos intertextuais dos anos considerados. Os textos utilizados para tal abordagem devem, preferencialmente, estar inseridos nas realidades dos discentes, possuindo temáticas vinculadas aos seus cotidianos. Além disso, alertamos que o trabalho com a intertextualidade não deve findar no Ensino Fundamental, sendo essa etapa de ensino somente o começo do trabalho com tal categoria.

A investigação promovida realça o fato de que a produção e a interpretação textual podem ser estimuladas junto ao trabalho com a intertextualidade. Outrossim, a intertextualidade realça o caráter social da língua e dos textos, evidenciando a construção dos sujeitos enquanto membros de culturas

específicas, das quais os textos fazem parte e para a construção das quais os textos contribuem. Isso, cabe destacar, tem papel fundamental nos acionamentos e nos reconhecimentos das relações entre textos, tendo em vista que tais acionamentos e reconhecimentos demandam conhecimentos culturais para se efetivarem. Essa realidade repercutre o processo por meio do qual nos constituímos como membros de uma cultura, internalizando a língua e nos apropriando dela, dando, cada um, a seu modo, marcas autorais aos textos.

A partir de nossa pesquisa, investigações outras podem surgir e/ou ser embasadas. De tal modo, consideramos que podem ser incluídos processos intertextuais outros que não somente os aqui selecionados em futuros trabalhos que realizem análise semelhante, buscando aproximar intertextualidade e ensino. Além disso, é possível expandir as reflexões traçadas, ampliando a investigação sobre os processos intertextuais sobre os quais nos debruçamos, desenvolvendo trabalhos centralizados em processos específicos. Discussões que tratem de como os discentes podem mobilizar as relações intertextuais para a construção argumentativa dos textos, conforme vemos em Koch e Elias (2016), são não só pertinentes, como também importantes e necessárias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRITO, Mariza Angélica Paiva; FALCÃO, Maria Dayanne Sampaio; SOUZA-SANTOS, José Elderson de. Apelo a um exterior: as alusões como estratégias argumentativas. **Revista de Letras**, Araraquara, v. 2, n. 36, p. 23-35, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Por uma análise argumentativa na Linguística Textual. 2018. *In:* VITALE, María Alejandra *et al.* (Org.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio, 2019. p. 319-338.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 83-100, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. *In:* MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 109-127.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FARIA, Maria da Graça dos Santos; CARVALHO, Ana Paula Lima de. Sobre intertextualidades estritas e amplas. **Revista de Letras**, Araraquara, v. 2, n. 36, p. 7-22, 2017.
- FARIA, Maria da Graça dos Santos. **Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais**. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Tradução de Cibele Braga, Erika Viviane Costa Vieira, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Mariana Mendes Arruda e Mirian Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** Tradução de Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017.

NOBRE, Kennedy Cabral. **Critérios classificatórios para processos intertextuais.** 2014. 128 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité.* Paris: Dunod, 1996. Traduzido por Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicêncio Maria Freitas Jaguaribe. **Interseções:** Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, n. 1, p. 220-244, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. *In:* CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística Textual:** diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 425-446.

SOUZA-SANTOS, José Elderson. **Plágio, sanções sociais e marcas intertextuais.** 2020. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA-SANTOS, José Elderson; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Plágio, gêneros discursivos e sanções sociais. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 571-602, 2019.

SOUZA-SANTOS, José Elderson; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O plágio sob uma ótica textual-discursiva. *In:* JORNADA DE LINGUÍSTICA TEXTUAL: DIÁLOGOS EM ESTUDO DA LINGUAGEM, 1., 2019, São Luís. **Anais...** São Luís: Fapema, 2019. p. 296-309.

SOUZA-SANTOS, José Elderson; NOBRE, Kennedy Cabral. Intertextualidades explícitas e intertextualidades implícitas. **Signótica**, Goiânia, v. 31, p. 1-28, 2019.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Submetido: 30/06/2020

