

A DEPREENSÃO DA INTERTEXTUALIDADE COMO HABILIDADE DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

THE APPREHENSION OF INTERTEXTUALITY AS A READING SKILL IN THE 9TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: AN EXPERIENCE REPORT

Léia Cruz de MENEZES ¹
Claudilene Maria Oliveira SILVA ²

Resumo: *A partir da constatação das dificuldades de depreensão de intertextualidade explícita por parte de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, realizamos uma intervenção didática objetivando desenvolver, por meio de aulas de leitura, a habilidade de depreensão de intertextualidade em textos multimodais com turma do 9ª ano. A partir dos estudos de Kleiman (1989), Antunes (2003) Sampaio (2013) e Cavalcante (2013), preparamos aulas específicas com textos diversos nos quais a presença de outros textos se fazia marcante. Constatamos que os resultados insatisfatórios percebidos na primeira atividade que realizamos foram substituídos por resultados exitosos em nossa atividade concludente, após aulas de leitura em que buscamos despertar os alunos para todo um repertório extratextual, necessário à codificação de textos. Esse artigo, portanto, caracteriza-se como um relato de experiência.*

Palavras-chave: Intertextualidade; leitura; 9º ano do ensino fundamental.

Abstract: *Based on the finding of the difficulties of explicit intertextuality apprehension by students of the 9th grade of Elementary School, we carried out a didactic intervention aiming at developing, through reading classes, the ability to apprehend intertextuality in multimodal texts with 9th grade class. From the studies of Kleiman (1989), Antunes (2003) Sampaio (2013) and Cavalcante (2013), we prepared specific classes with different texts in which the presence of other texts was remarkable. We found that the unsatisfactory results perceived in the first activity we performed were replaced by successful results in our concluding activity, after reading classes in which we sought to awaken the students to an entire extratextual repertoire, necessary for the codification of texts. This article, therefore, is characterized as an experience report.*

Key-words: intertextuality; reading; 9th grade of elementary school.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir de uma vivência em sala de aula, durante a regência no estágio em Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública do município de Redenção-Ceará.

Em aula de leitura, trabalhamos textos de diferentes momentos históricos, que se materializavam em diferentes gêneros textuais – uma canção (Monte Castelo, da banda Legião Urbana) e um soneto (Soneto 11, de Luiz de Camões). Nosso objetivo era explorar a

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção-Ceará. leiamenezes@unilab.edu.br.

² Graduada em Letras pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Redenção-CE. claudileneoliveira777@gmail.com.

habilidade dos alunos de percepção e compreensão de intertextualidade, visto que a canção toma explicitamente o soneto como referência. Nesta atividade, os alunos deveriam reconhecer a presença de um texto em outro e, assim, despertar para o fato de que os textos se constroem através de elementos de outros textos, que estão presentes no cotidiano, não somente na esfera da escola, mas nas mais variadas esferas discursivas com os quais convivemos e das quais fazemos parte.

Solicitamos leitura individual, silenciosa, dos dois textos e, após todos terem feito a leitura, lançamos à turma algumas perguntas relacionadas ao conteúdo dos textos, tendo como base a intertextualidade. Perguntas tais quais: na terceira estrofe da canção, o eu lírico descreve o “amor”, essa descrição assemelha-se à presente no soneto? Nosso objetivo era que os alunos percebessem que são descrições iguais. Durante o momento de discussão com os alunos, alguns participaram, outros se mantiveram sem silêncio. Aqueles que se expressaram evidenciaram não perceber as semelhanças entre a canção e o soneto, pois destacaram o fato de o soneto ser antigo, enquanto a canção era moderna, por isso não poderiam ser semelhantes.

Nesse momento, percebemos a dificuldade leitora daqueles alunos e entendemos haver necessidade de ações mediadoras, por parte do professor da turma, ligadas à prática de leitura. Em relação à intertextualidade, entendemos que alunos do 9º não precisam necessariamente conhecer a teoria, mas se faz necessário aulas de leitura que trabalhem a intertextualidade de forma didática, de modo que os alunos percebam que os textos dialogam entre si. E entendemos que a opção pela leitura mediada seria estratégia didática fundamental para que os alunos se tornem leitores proficientes e críticos.

Desse contato com os alunos, nasceu, portanto, o desejo de realizar uma pesquisa-intervenção com aquela turma a partir de um trabalho com textos em sala de aula numa perspectiva que amplie os horizontes dos alunos, pois os faça aprender a olhar o mundo, a relacionar ideias e formar seus próprios conceitos.

Entendemos que nosso trabalho se justifica pela necessidade percebida entre os alunos do Ensino Fundamental com os quais tivemos contato e encontra respaldo no tipo de trabalho com a língua portuguesa indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Os PCN's incentivam as situações didáticas cujo objetivo seja levar os alunos a pensarem a linguagem para poderem compreendê-la e adequadamente utilizá-la. Destacamos que, para além da ênfase no trabalho com textos, o documento também focaliza a leitura como espaço de construção e reconhecimento da intertextualidade. E, ao caracterizar o leitor

eficiente, os PCN's destacam a habilidade de estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos.

No tópico subsequente, exporemos o conceito de intertextualidade e nossa opção didática pela leitura mediada para a compreensão da intertextualidade. Na sequência, detalharemos nossa metodologia de pesquisa. A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados de nossa pesquisa. Por fim, apresentaremos as conclusões a que chegamos de nossa experiência.

2. A intertextualidade como habilidade leitora e a opção didática pela leitura mediada.

A intertextualidade é entendida como a presença de um texto em outro de forma explícita ou implícita. Para depreender a intertextualidade, é preciso acessar todo um conhecimento pragmático. Quanto mais vasto for esse conhecimento, mais facilmente dá-se a percepção de intertextualidades.

Acerca da conceituação de intertextualidade, essa é tributada a Mikhail Bakhtin, mas foi Julia Kristeva quem mostrou a aplicabilidade desse conceito em estudos de textos literários, os quais foram divulgados na obra *Introdução à Semanálise*. Nesta obra, a autora trabalha a compreensão bakhtiniana segundo a qual um texto não se constrói sozinho, pois sempre há elementos de um texto presentes em outros textos, construindo uma teia entre si. Nas palavras de Kristeva, lemos o seguinte:

Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla. (KRISTEVA, p.68, 1974).

A intertextualidade, portanto, pode ser relacionada à interação social entre aquele que lê e aquele que produziu a mensagem, visto que, no ato da leitura, constroem-se diálogos, sejam eles escritos ou orais, nos quais o indivíduo vai co-construindo saberes, a partir de informações de outros textos – quer lidos ou ouvidos. Ao desenvolver essa habilidade – entendemos que a compreensão de intertextualidades é habilidade leitora a ser apreendida – o leitor estará enriquecendo sua competência leitora, pois a leitura proficiente requer capacidade interativa, de diálogo com os textos. Pode-se entender melhor esse posicionamento através da

citação abaixo, em que Sampaio (2013) nos esclarece este conceito de conhecimento interacional entre os textos:

O texto envolve, portanto, um movimento interacional, com os receptores de cada contexto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga sentidos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura. (SAMPAIO, 2013, p. 31).

Trabalhar a intertextualidade é, portanto, lidar com os mecanismos de recepção do leitor. Através de um trabalho de compreensão de intertextualidades, é possível que o leitor desperte para todo um repertório extratextual, necessário à codificação de textos.

No que concerne à intertextualidade na compreensão de textos, Kleiman (1989) destaca que a construção de interpretação textual não pode se limitar somente ao texto em si. É necessário levar-se em consideração os conhecimentos prévios dos leitores. É através do conhecimento de mundo que o leitor irá fazer relações entre o texto novo e o antigo. Assim a escritora afirma que é preciso acionar os conhecimentos prévios, linguístico, textual e de mundo no ato da leitura.

Em relação à materialidade linguística do texto, afirma Cavalcante (2013, p.146) que a intertextualidade permite ao indivíduo estabelecer relação com os elementos textuais, a partir da percepção de fragmentos de semelhança entre um texto e outros textos. Essa percepção só é possível, destaca a autora, em decorrência da bagagem leitora do indivíduo, que permite a ele recorrer à memória e regatar outros textos.

Cavalcante e Brito (2011) caracterizam a intertextualidade como dialógica e heterogênea, nas palavras das autoras assim lemos:

Enquanto a preocupação de Bakhtin (2000) se volta para questões ideológicas, com o fito de salientar que não há palavras neutras, pois todas as palavras estão fatalmente carregadas, atravessadas pela alteridade, nosso intuito, dentro da Linguística de Texto, é deixar subjacente tais ligações interdiscursivas, convocando-as quando necessário, e focalizar os elos intertextuais, em geral intencionalmente postos, mas, sempre, de todo modo, formalmente marcados e destinados a cumprir funções discursivas. Eis por que, para nós, toda intertextualidade, inclusive a que se dá entre gêneros, é, por definição, dialógica e também heterogênea, no sentido de Authier-Revuz (1982), mas nem todo dialogismo, assim como nem toda heterogeneidade

enunciativa, é, obrigatoriamente, intertextual, na delimitação que estamos dando a este termo. (CAVALCANTE, BRITO, 2011. n.24 (2) p. 259-276).

Em relação às competências e habilidades leitoras a serem aprendidas pelos alunos do Ensino Fundamental – público de nossa pesquisa – destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a intertextualidade entre as habilidades de leitura a serem dominadas ao longo do Ensino Fundamental durante o processo formativo, assim lemos:

[...] analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; ***identificando referências intertextuais presentes no texto***; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; [...]. (BRASIL, 1998, p.33 – *grifo nosso*).

Após elencar a intertextualidade entre as habilidades leitoras a serem aprendidas no Ensino Fundamental, os PCNs assumem a intertextualidade como característica constitutiva do texto, objeto de ensino de Língua Portuguesa:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p.21)

Assumimos, portanto, a intertextualidade como constitutiva dos textos. Assim, sendo o texto o objeto da aula de Língua Portuguesa, a identificação de referências intertextuais é habilidade leitora imprescindível à compreensão e à elaboração de textos. Para que essa habilidade seja aprendida, entendemos que a leitura mediada é opção didático-pedagógica adequada. Embora já no 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos contam com pouca fluência de leitura, por isso precisando de intervenção direta do professor. Assim, entendemos que um trabalho apoiado na tríade *professor como modelo de leitor, ações do professor na realização*

da leitura mediada e textos que despertem o interesse dos alunos é essencial para que os alunos se tornem leitores proficientes.

Ao adotarmos como opção pedagógica a leitura mediada, entendemos ser importante destacar a diferença entre *mediação de leitura* e *leitura mediada*. A mediação de leitura se caracteriza pelas ações do mediador para que o trabalho com a leitura ocorra – conduzir os alunos à biblioteca para que livremente escolham um livro de seu interesse, organizar rodas de conversa fomentando assim o compartilhamento das leituras, fazer comentários sobre livros para despertar o interesse dos alunos, ouvir os alunos lerem ou contarem histórias que leram. Todas essas são importantes ações, mas por *leitura mediada*, assim entendemos:

[...] a leitura mediada foi aquela realizada pelo professor, em voz alta, com a devida impostação, feita de forma sistemática perante os alunos. Ao emprestar sua voz aos alunos, a professora pesquisadora colocava-se como referência, ou antes, demonstrava como o texto podia ser lido, como se poderia falar sobre ele e como ele poderia ser compreendido, ampliando assim as possibilidades leitoras das crianças. (CINTRA, 2014, p. 202)

Embora Cintra (2014) relate uma experiência de leitura mediada exitosa com crianças, entendemos que esse método é também adequado ao trabalho com adolescentes.

No tópico seguinte, explicitaremos a metodologia de nossa pesquisa, a partir do que aqui afirmamos ser objetivo: trabalhar a habilidade leitora de compreensão de intertextualidades a partir da prática pedagógica da leitura mediada pelo professor.

3. Metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, pois empreendemos uma ação planejada, de caráter educacional, caracterizada pelo envolvimento cooperativo entre os pesquisadores e os participantes representativos do problema em investigação. Thiollent (1985, *apud* GIL, 2002, p. 55) assim define a pesquisa-ação:

[...]um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como primeira etapa de nossa investigação, realizamos a *fase explanatória*. Na pesquisa-ação, essa fase caracteriza-se pelo contato direto com o campo em que o problema foi percebido. No nosso caso, esse campo foi uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental II de escola pública situada no município de Redenção, no Estado do Ceará. Estávamos na etapa do estágio de regência em Língua Portuguesa, etapa concludente do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), quando começamos a vivência com essa turma.

Como tarefa do estágio, elaboramos e aplicamos uma atividade de leitura com a turma, na qual o foco era a identificação de referências intertextuais explícitas entre dois textos – a canção Monte Castelo, da banda Legião Urbana, e o Soneto 11, de Luiz de Camões. Surpreendemo-nos com a dificuldade dos alunos em perceber a presença do Soneto 11 na canção. Vários alunos da turma afirmaram que apenas o tema dos dois textos era semelhante – ambos falavam de amor. Eles destacaram, com facilidade, as diferenças entre os textos – pertenciam a gêneros distintos e a época histórica distinta. Para eles, essas diferenças impossibilitavam que esses textos tivessem semelhanças.

A partir desse episódio em sala de aula, demos o passo subsequente: *formulação do problema*. Nessa fase, procuramos garantir que o problema fosse definido com precisão. Na pesquisa-ação, essa também é a fase em que privilegiamos as possíveis soluções do problema. Assim, formulamos a seguinte questão: a falta de ações mediadoras por parte do professor ligadas à prática de leituras explica a dificuldade de percepção de fragmentos de semelhança entre um texto e outro texto por parte dos alunos matriculados em 9º ano do Ensino Fundamental com os quais realizamos aula de leitura? Partindo do pressuposto de que a percepção de intertextualidades é habilidade leitora a ser aprendida em aulas de leitura, entendemos que a solução do problema está em trabalhar especificamente essa habilidade com os alunos em um trabalho de leitura mediada.

Formulado o problema, avançamos à etapa seguinte: a da *construção das hipóteses*. Postulamos a seguinte hipótese central: se os alunos na 9ª série da na qual estagiamos forem submetidos a uma ação interventiva, tendo como foco a intertextualidade, conseguirão

ampliar suas habilidades leitores, em particular no que se refere às relações intertextuais entre os textos.

Na sequência, a etapa seguinte – *realização do seminário* – deu-se com os diálogos entre a estagiária, a docente da Unilab orientadora do trabalho a ser realizado a partir da hipótese central e a professora regente de Língua Portuguesa da supracitada turma do 9º ano. A regente da turma aprovou a proposta de aulas de leitura específicas sobre intertextualidade – a serem ministradas pela estagiária e preparadas em uma parceria entre a estagiária e a docente da Unilab orientadora da pesquisa.

Na pesquisa-ação, o critério de representatividade dos grupos investigados é mais qualitativo, pois esse é o tipo de pesquisa cujos resultados se traduzam pelos dados qualitativos, não quantitativos. Assim, no que concerne à *seleção da amostra* – etapa subsequente –, trabalhamos com a turma de alunos na qual realizamos a atividade de leitura em que percebemos as dificuldades de leitura em nosso período de estágio. A professora regente nos cedeu quatro aulas de Língua Portuguesa para a realização de nossa investigação-intervenção.

Para a *coleta dos dados*, optamos pela observação-participante. À medida que realizamos uma atividade inicial de compreensão de intertextualidades com a turma, seguida de aulas de leitura cujo foco foi a intertextualidade e concluímos com outra atividade à semelhança da primeira, fomos observando e registramos o modo como os alunos desenvolviam essa habilidade leitora.

Por fim, para a realização da fase de *análise e interpretação dos dados*, valemo-nos dos dados obtidos empiricamente, em diálogo com contribuições teóricas sobre leitura e intertextualidade. Essa etapa será detalhada no tópico subsequente.

Para a investigação-intervenção, elaboramos um pré-teste, atividade de intervenção a partir dos resultados do pré-teste e um pós-teste.

O pré-teste continha três anúncios publicitários nos quais havia intertextualidade explícita: um anúncio de uma perfumaria com referência ao conto de fadas da Branca de Neve; um anúncio da Fifa sobre a Copa do Mundo de Futebol com citação do poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, e referência à bandeira brasileira pelas cores do anúncio e por formas geométricas que remetiam à Bandeira brasileira e ao campo de futebol; um anúncio de uma rede de hortifrutigranjeiros com referência ao filme *Tropa de Elite*.

Optamos por anúncios publicitários porque vimos neles o estabelecimento de intertextualidades com universos que entendemos de interesse de nosso público: os contos de

fadas, o cinema, o futebol. Os anúncios, em geral, são pouco explorados pela escola e costumam despertar interesse pelo inusitado, pela criatividade, além disso o trabalho didático com anúncios permite que os alunos aprendam a relacionar texto escrito e imagético, pois a leitura dos anúncios assim exige, pois estamos lidando com um texto multimodal. Também nossa escolha se guiou pelo desejo de trabalhar a leitura de textos autênticos, pois concordamos com Antunes (2003, p. 79):

Nada poderá justificar uma leitura que não seja de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. Textos que têm autores, que têm data de publicação, que aparecem em algum suporte de comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz etc). Textos reais, enfim.

A aulas de intervenção foram pensadas a partir das dificuldades dos alunos com o pré-teste e com a aula de leitura que tínhamos realizado no estágio. Os exercícios de interpretação leitora com base em Monte Castelo e no Soneto 11 e nos anúncios supracitados voltaram à discussão, juntamente com outros textos em que a intertextualidade era explícita.

Após as aulas de leitura cujo foco era intertextualidade, aplicamos um pós-teste, à semelhança do primeiro: com três textos publicitários – dois anúncios de perfumaria: um com referência ao conto de fadas Cinderela e outro com referência a símbolos brasileiros (as cores pátrias e o futebol), um anúncio de uma rede de hortifrutigranjeiros com referência ao filme Shrek. Mantivemos a mesma configuração em relação ao gênero textual, ao universo das intertextualidades e às perguntas de interpretação a fim podermos comparar os resultados das atividades que antecederam e sucederam a intervenção.

No tópico seguinte, apresentaremos e discutiremos os dados das 14 tarefas realizadas no pré-teste e nas 14 do pós-teste.

4. Análise e discussão dos dados

A atividade de pré-teste foi entregue aos alunos sem que houvesse qualquer conversa prévia sobre os textos ou sobre intertextualidade. Tínhamos ministrado com eles atividade anterior no estágio, mas agora informamos que voltamos para trabalhar habilidades leitoras. Pedimos que eles respondessem à atividade individualmente e explicamos que era muito

importante para nós as respostas deles, pois, com base nelas, prepararíamos atividades bem dinâmicas. Os 14 alunos responderam em sala a atividade.

As duas primeiras questões foram acerca do texto 01:

ANÚNCIO 01



Acima da maçã, lemos: “Era uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1,80 m.”
Abaixo de “O Boticário”, lemos: “Você pode ser o que quiser.”

1. O anúncio 01, faz referência a uma personagem famosa de contos de fadas. Qual é essa personagem? O que *no texto* fez você pensar nessa personagem?
2. O anúncio 01, também faz referência a uma vilã famosa de contos de fadas. Qual é essa vilã? O que *no texto* fez você pensar nessa personagem?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Quanto a que personagem de contos de fadas o texto faz referência, onze alunos responderam explicitamente “Branca de Neve”, três fizeram menção à personagem como “a/uma menina branca como a neve” ou como “uma garota branca”. Mas, na continuidade da resposta, acerca do que, no texto, o(a) fez pensar nessa personagem, observamos que há menção à “maçã” em duas delas; assim entendemos que os alunos reconheceram Branca de Neve. Apenas uma resposta consideramos de não reconhecimento da personagem, pois, como justificativa, o aluno, após fazer menção à “uma garota branca”, concedeu como justificativa toda a passagem que está no anúncio: “Era uma garota branca.... 1,80m”.

Quanto ao que no texto remeteu o leitor a essa personagem, 3 alunos destacaram “a maçã”, 4 fizeram menção aos “sete anões”, três fizeram menção à expressão “branca como a neve”. Dez dos quatorze alunos, portanto, resgataram informações verbais que remetem ao

enredo de Branca de Neve. Um aluno disse que “nada” no texto o fez pensar na personagem, embora tenha respondido “Branca de Neve”. Outro disse que “ele (o conto) é muito falado no dia a dia”. Outro aluno fez menção à beleza da personagem “ao ponto de arranjar vários homens” e outro reproduziu toda a passagem do anúncio: “Era uma garota branca.... 1,80m”.

Chamou-nos atenção o fato de os alunos, ao responderem o que no texto os fez pensar nessa personagem” não tenham feito menção à jovem branca de cabelos negros e olhos claros, com fita vermelha no cabelo, que está no texto. Em conversa posterior com os alunos, eles falaram do olhar dela – que era um olhar de vilã, não de Branca de Neve. Achamos muito interessante esse comentário dos alunos, pois percebemos que o olhar foi fator decisivo para a não-associação entre a moça que está no anúncio e a personagem do conto de fadas, embora existissem várias características que as associavam: cor da pele, do cabelo, adereço nos cabelos.

Quanto a que vilã de contos de fadas o texto faz referência, um aluno respondeu “a madrasta da Branca de Neve”, oito responderam que a vilã era “uma/a bruxa” ou “bruxa má”, dois responderam que a vilã era “Malévola”, personagem recente do cinema, um aluno deixou em branco e dois disseram “a maçã”. Chamou-nos a atenção a referência à Malévola, pois os alunos que assim identificaram a vilã apontaram como justificativa no texto “o olhar malvado da garota do anúncio” e “me passou a impressão de que ela tem aparenta ser uma pessoa má”. Para esses dois alunos, a personagem que seria a representação da Branca de Neve é, de fato, a vilã.

Quanto ao que no texto remeteu o leitor a essa vilã, dos oito alunos que identificaram a personagem como “bruxa” ou “madrasta da Branca de Neve”, sete fizeram referência à maçã. Um aluno assim expressou “porque a bruxa está segurando maçã que na história a bruxa dá para Branca de Neve morrer”. Mas um aluno justificou dizendo apenas “porque dá para saber”, o que não nos permitiu compreender o que o fez afirmar que a vilã era “a bruxa”.

De quatorze alunos, treze identificaram adequadamente a personagem de contos de fada a que o texto faz referência e nove identificaram corretamente a vilã a que o texto remete. Observamos que as dificuldades foram maiores quanto à vilã, pois o texto continha mais informações sobre a mocinha da história.

Passemos ao texto 02:

ANÚNCIO 02



3. No anúncio 02, há referência a um poema e a um símbolo pátrio, qual o poema e qual o símbolo? A imagem desse anúncio lembra o quê?
4. No anúncio 02, temos uma bola de futebol bem no centro do anúncio, essa bola significa o que nesse anúncio?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Dos três textos, esse foi o que os alunos sentiram mais dificuldade. Apenas um aluno concedeu como resposta “Canção do Exílio”, identificando, assim, o poema a que o texto faz referência. Os demais alunos apenas repetiram os versos do poema que estão no anúncio ou deixaram em branco. Em relação ao símbolo pátrio a que o anúncio 02 faz referência – a Bandeira brasileira – esse não foi percebido pelos alunos. Dos quatorze alunos, apenas cinco responderam a esse item e indicaram o “futebol” ou “a bola” como símbolo. Observamos que eles não compreenderam a pergunta quanto ao símbolo pátrio.

Em relação ao significado da bola no centro do anúncio, esperávamos que eles percebessem que ela faz referência ao círculo azul que está no centro da bandeira brasileira. Na bandeira, esse círculo é o céu brasileiro onde se localizam as estrelas, as quais representam as unidades da federação. Observamos que os pontos negros da bola remetem às estrelas – são aqui seis, pois a Seleção Brasileira de Futebol tem a chance de se tornar hexacampeão no futebol. Um aluno relacionou a bola ao “planeta terra”, os demais disseram que a bola remete ao “futebol” e apenas um aluno disse “faz referência à seleção brasileira, aos seus 5 títulos e ao 6º título que a seleção vai conquistar”. Três dos participantes optaram por deixar em branco a resposta.

Supúnhamos que a familiaridade com a temática “futebol” tornasse a percepção das intertextualidades do anúncio 02 mais fáceis para os alunos, mas reconhecemos que não estávamos no período da Copa do Mundo quando realizamos a atividade com a turma. As

respostas foram bem gerais e literais, com baixa percepção de intertextualidades. E o poema, que julgávamos conhecido, não se mostrou familiar.

Passemos ao texto 03:

ANÚNCIO 03



5. No anúncio 03, há referência a um filme brasileiro, você sabe que filme é esse? O que no texto remete a esse filme?

6. No anúncio 03, o tomate remete a que personagem ficcional famoso?

Fonte: Atividade de pré-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Quanto a que filme o texto faz referência, seis dos quatorze participantes da pesquisa disseram “Tropa de Elite” e justificaram por indicar o nome “elite” no anúncio. Assim expressou um aluno “Tropa de Elite, ‘Horta de elite’ ou seja o nome do anúncio nos traz lembrança esse filme”. Também os alunos apontaram a expressão “pede pra sair”. Um assim respondeu “Tropa de Elite, é que no filme quando uma pessoa não conseguia fazer algo, os ‘mandões’ diziam ‘pede pra sair’, e no caso do anúncio é como se fosse ter a mesma atitude com as pessoas que não conseguem fazer uma horta”. O interessante dessa resposta é que conseguimos acompanhar a transposição que o aluno procura fazer entre o sentido da frase “pede pra sair” no filme e no anúncio. Sete alunos não responderam – um expressou não conhecer o filme e outros ou deixaram em branco ou colocaram apenas a frase “pede pra sair”.

Quanto à personagem ficcional a que o texto faz referência, apenas três alunos indicaram que o tomate no anúncio fazia referência a “um policial principal do filme” ou a “um general comandante da tropa de elite”, mas não houve menção a Capitão Nascimento,

nome da personagem. Nove deixaram em branco e dois deram como resposta o nome Hortifruti.

Supúnhamos que os alunos tivessem familiaridade com a personagem central do filme *Tropa de Elite*, pois, dado o sucesso do filme e a popularização da expressão “pede pra sair”, vários humorísticos da TV aberta brasileira trabalharam essa expressão e parodiaram o *Capitão Nascimento*. Mas observamos que poucos alunos identificaram o filme e menor número ainda identificou a personagem ficcional.

Nos dois encontros subsequentes, após a aplicação do pré-teste, elaboramos aulas com textos variados – anúncios, canções – e exploramos a compreensão de intertextualidades. Explicamos o conceito e fizemos, juntamente com os alunos, a leitura de textos resgatando os diálogos que eles mantinham com outros textos. Nesse ponto, trouxemos novamente para a turma os três anúncios do pré-teste, bem como a canção *Monte Castelo* e o *Soneto 11*. Chamamos também atenção para a correlação entre imagem e texto verbal, no caso dos anúncios.

Realizamos a leitura mediada, na qual fizemos todas as correlações possíveis entre os textos que já tínhamos apresentado a eles – entre as imagens e a parte verbal dos anúncios, entre os anúncios e os textos com os quais eles dialogavam. Com o auxílio de slides, apresentamos a representação clássica da Branca de Neve ao lado da Branca de Neve do anúncio – no que elas se assemelhavam? Colocamos lado a lado o tomate do anúncio de hortifrutigranjeiro e a personagem de Wagner Moura em *Tropa de Elite* – no que eles se assemelham? Contrapomos a Bandeira Nacional à imagem da Bandeira em formato de campo de futebol no anúncio da Fifa – quais as semelhanças? Trabalhamos as estrofes da canção *Monte Castelo* lado a lado com os versos do *Soneto 11*. Exploramos a correlação entre o poema “*Canção do Exílio*” e a sua menção no anúncio da Fifa – “Nosso céu tem mais estrelas”, diz o poema, mas, no anúncio, lemos “Nosso céu tem cinco estrelas”, por quê?

E, assim, fomos apresentando aos alunos a riqueza da conversa entre vários textos travadas dos textos que a eles apresentamos. Fomos mostrando que não era mera questão de identificação de que um texto fazia referência a outros, mas de como isso ocorria e visando a quais objetivos comunicativos.

Esse momento foi especial para nós, pois os alunos demonstram estar surpresos com a quantidade de informações contidas em um anúncio e com o modo como uma canção pode conversar com outros textos de outros gêneros e períodos históricos, como um anúncio publicitário pode ser tão rico de informações e tantas delas passarem despercebidas por eles.

Eles admitiram que achavam chatas as aulas de leitura, mas agora estavam animados. Entre uma aula e outra – foram quatro encontros com a turma – os alunos trouxeram recortes de anúncios e perguntavam “Tia, aqui tem intertextualidade, né?” E, sim, havia diálogo com outros textos, o que agora lhes saltava aos olhos. Percebemos que eles estavam gostando de “ver” o que antes não viam, a leitura agora era um jogo do qual desejavam participar.

Como atividade concludente, aplicamos um pós-teste, na mesma configuração do pré-teste. Os quatorze participantes da pesquisa responderam de forma exitosa a todas as questões envolvendo os três anúncios. Chamou-nos especial atenção a percepção aos detalhes das imagens em relação ao anúncio 03:

ANÚNCIO 03



3. No anúncio 03, há referência a um filme, você sabe que filme é esse? O que no texto remete a esse filme?

4. No anúncio 03, o chuchu remete a que personagem ficcional famoso?

Fonte: Atividade de pós-teste elaborada por Léia Menezes e Claudilene Silva.

Além de indicar o nome do filme a que o anúncio faz referência, os participantes da pesquisa destacaram o castelo no fundo da imagem, as roupas que o legume está usando e até as orelhas na letra “C” do anúncio foram mencionadas nas respostas.

A expressão facial de alegria, interesse e satisfação dos participantes da pesquisa, ao entregarem seus questionários com respostas das quais eles tinham convicção, nos deixou muito felizes, pois sentimos que o interesse pela leitura pode, sim, ser despertado, que a intertextualidade – habilidade foco de nossa investigação – pode ser aprendida, basta que ela se torne um objeto de aulas de leitura.

Palavras concludentes

Se, no ato da leitura, constroem-se diálogos, sejam eles escritos ou orais, nos quais o indivíduo vai co-construindo saberes, a partir de informações de outros textos – quer lidos ou ouvidos, como sentir prazer em uma leitura na qual não se dialoga? Se não há diálogo, também não podemos afirmar que houve leitura, talvez, no máximo, ocorreu decodificação, mas não construção de sentidos. Por isso, não são poucos os alunos que afirmam não gostar de ler.

Foi essa a situação com a qual nos deparamos quando, no estágio, realizamos aula de leitura cujo foco era a compreensão de intertextualidades com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Frustrou-nos a dificuldade dos alunos de percepção de intertextualidade explícita, bem como o aparente desinteresse pela leitura.

A realização da pesquisa-ação com essa turma do 9º ano comprovou-nos a produtividade de um trabalho a partir da perspectiva da leitura mediada pelo professor. Através de um trabalho de compreensão de intertextualidades, é possível que o leitor desperte para todo um repertório extratextual, necessário à codificação de textos. Nós vimos esse “despertar”, pois a turma, que, no pré-teste, apresentou dificuldades de percepção e compreensão de intertextualidade e apatia, mostrou facilidade de percepção da conversa entre textos e entusiasmo no pós-teste. Com apenas algumas aulas destinadas especificamente ao trabalho com a compreensão-percepção de intertextualidades, foi possível fazer os alunos olharem para anúncios publicitários como o fazem leitores proficientes.

Embora essa seja uma pesquisa realizada com poucos alunos, em contexto específico de uma sala de aula de 9º ano, de uma escola pública situada no município de Redenção, interior do Estado do Ceará, a realidade que encontramos não é peculiar aos participantes de nossa pesquisa. A dificuldade que os alunos têm em relação à leitura é objeto de preocupação em todas as regiões do Brasil, o baixo desempenho de alunos brasileiros em leitura em diversos exames nacionais é fato traduzido em números que nos entristece.

Assim, entendemos que a experiência que aqui narramos comprova que um trabalho específico com a leitura mediada, que focaliza uma habilidade leitora – a intertextualidade no nosso caso – dá resultados. Almejamos que essa pesquisa possa inspirar professores a deixarem de lado o discurso “meus alunos não gostam de ler” e substituí-lo pelo discurso

“meus alunos podem aprender a ler” e, assim, se motivarem a experimentar estratégias que conduzam os alunos a dominarem habilidades leitoras.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**-São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF,1998.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. **Intertextualidades, Heterogeneidades e referenciação**. Linha d'Água, n. 24 (2), p. 259-276, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CINTRA, A. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M. (org). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ed, 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor-aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

SAMPAIO, D. L. N. **O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.