

INTERTEXTUALIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE LEITURA, CONHECIMENTO DE MUNDO E ESCRITA

Paula Fernanda Pinheiro SOUZA (UFPA/CUMB)

Antônia Fernanda de Souza NOGUEIRA (UFPA/CUMB)

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar como o fator intertextualidade está sendo utilizado por alunos do 6º ano. Podemos observar que os textos foram produzidos a partir de outros já conhecidos pelos alunos, contudo, possuem claramente suas especificidades, o que os caracteriza como narrativas constituídas de intertextualidade e não como meras cópias. Ressaltaremos, por fim, a importância da leitura e do contato com vários tipos e gêneros textuais.

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita. Leitura. Intertextualidade.

INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de que a leitura auxilia no processo de produção escrita, avaliaremos, neste artigo, a importância da intertextualidade para a atividade de produção textual. Investigaremos nas narrativas de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Breves (Pará) se os mesmos estão se apropriando do recurso da intertextualidade durante suas produções escritas. A seção 1 do artigo apresenta a base teórica utilizada para a análise das narrativas (anexadas ao final do artigo). Tal referencial teórico contém inicialmente o conceito de coerência como princípio de interpretabilidade e de conhecimento de mundo como todo o saber armazenado por cada pessoa. Posteriormente, é dada ênfase à intertextualidade (de forma e de conteúdo) – considerada um importante fator de coerência. Na seção 2 do artigo é feita a análise das narrativas a partir do referencial teórico, examinando-as quanto à intertextualidade. Por fim, na seção 3, tem-se a conclusão do artigo, mostrando que os alunos utilizam o fator intertextualidade de maneira positiva para produzirem seus textos. Destaca-se a importância que o conhecimento de mundo (e, consequentemente, de outros textos) tem na elaboração textual.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Bentes (2011, p. 246- 252) foram três momentos importantes que marcaram os estudos sobre o texto. Quando iniciaram tais estudos, as análises eram feitas a nível frasal, depois, com o auge da gramática gerativa, surgiu a descrição de competência textual, e, num terceiro momento, finalmente, o texto passou a ser estudado dentro do contexto de produção, ou

seja, passou a ser visto como um processo resultante de operações comunicativas, logo, levando em consideração o leitor, o contexto e o ambiente. Surge, assim, a linguística textual, campo da linguística em que o presente trabalho está situado.

Um texto, segundo Koch e Travaglia (2011, p. 53), é uma sequência linguística coerente, visto que é “[...] a coerência que dá textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 53-54). Segundo os autores, os responsáveis pela coerência são os usuários do texto, e, justamente por isto, diz-se que a coerência é um princípio de interpretabilidade. Desta forma, é tarefa de cada leitor recuperar o sentido do texto. Assim, algo pode ser coerente para um leitor e para outro não, isto vai depender muito do conhecimento de mundo de cada leitor, e também do conhecimento compartilhado que este possui com o autor do texto.

De acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 72), o conhecimento de mundo corresponde ao conhecimento que “(...) vamos armazenando [...] em blocos, que se denominam modelos cognitivos.” O conhecimento de mundo

desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 72)

Koch e Travaglia (2011, p. 70-98) nos apresentam diversos fatores responsáveis pelo estabelecimento da coerência. Estes fatores são: os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, as inferências, os fatores de contextualização, a situacionalidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade, a intencionalidade e aceitabilidade, e, por fim, a consistência e a relevância.

Para a efetivação deste trabalho será dada ênfase à intertextualidade. A intertextualidade é um dos fatores de grande importância para a coerência visto que “[...] para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos.” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 92). Podemos afirmar que nenhum texto é totalmente novo, ao produzir um texto sempre buscamos algo de outros textos, não como uma simples cópia de trechos ou ideias, mas sim como um recurso de grande relevância. Tal recurso é capaz de tornar nossa produção mais aceitável ao leitor, como por exemplo, nos trabalhos científicos, nos quais este elemento é indispensável e dá mais credibilidade ao trabalho, realizando-se por meio das citações (uma intertextualidade explícita, como veremos mais adiante). É importante perceber que a intertextualidade é importante não só para a produção mas também na recepção de um determinado texto. Para Kleimam e Moraes

Para todo leitor um texto funciona como um mosaico de outros textos [...] a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão. (KLEIMAM e MORAES, 1999, p. 62)

Desta maneira, percebemos que a intertextualidade possui grande funcionalidade, não só no âmbito da criação textual, mas também no processo de recepção de um texto, um bom leitor é construído a partir de muitas leituras, o que irá acarretar o desenvolvimento não só da leitura, mas também da escrita.

Sobre as relações existentes entre os enunciados, Bakhtin afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem obras literárias), estão repletos de palavras dos outros [...]” (BAKHTIN, 2000 apud PACHECO, 2006, p. 52). Podemos afirmar, por meio desta ideia, que é a partir das concepções alheias que construímos as nossas próprias concepções, muito do que falamos ou acreditamos é construído por meio do discurso do outro, estamos diariamente nos apoiando nos dizeres dos outros e construindo nossos próprios dizeres.

De acordo com Mozdzenski e Hoffnagel (2007, p. 92), o termo intertextualidade foi introduzido pela crítica literária Julia Kristeva em um trabalho publicado no ano de 1980. Tal como retomado por Kleimam e Moraes (1999), a introdutora do termo intertextualidade “sugere que qualquer texto é um mosaico de citações. Kristeva utiliza o conceito de mosaico textual para se posicionar contra a originalidade radical de qualquer texto [...]” (MOZDZENSKI; HOFFNAGEL, 2007, p. 94).

Para Koch e Travaglia (2011, p. 92), a intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo. A intertextualidade de forma ocorre quando há a repetição de trechos, expressões ou estilo de algum texto. Dentro desta intertextualidade tem-se a intertextualidade tipológica, para Koch e Travaglia (2011, p. 93), as pessoas vão acumulando diversos tipos textuais na memória, e a partir disto constroem esquemas textuais.

[...] de tanto ouvir contar histórias, a criança constrói seu ‘modelo de história’, que lhe permite reconhecer e produzir histórias, e será o ponto de partida para a construção do esquema ou da superestrutura narrativa. O mesmo vai acontecer em relação aos outros tipos textuais. É evidente que alguns deles vão ser desenvolvidos através de uma aprendizagem sistemática [...] (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 93-94).

Assim, ao ser solicitado a escrever uma narrativa, por exemplo, o aluno vai recorrer a sua memória para poder produzir, de acordo com as experiências (leitura, audição) com este tipo de texto, de acordo com sua concepção de como se constrói determinada sequência. Daí a importância do exercício da leitura e audição dos mais variados tipos e gêneros textuais, não só na escola, mas em qualquer lugar em que o aluno possa estar em contato com os mesmos.

Já a intertextualidade de conteúdo, de acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 94), consiste no fato de que textos de uma mesma época, de um mesmo campo de conhecimento, de uma mesma cultura, dialogam necessariamente uns com os outros. Tal diálogo pode ocorrer de maneira explícita, ou não, “[...] no caso da intertextualidade implícita não se tem indicação da fonte, de modo que o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperá-la” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 93- 94). Um bom exemplo da intertextualidade implícita ocorre em músicas, em propagandas, em matérias jornalísticas, nas quais, por vezes, recorre-se a outros textos para se chegar à intenção desejada. A intertextualidade explícita, por outro lado, conta com a indicação do texto fonte, é o caso das citações, que indicam o texto e o autor da ideia, tais citações são muito utilizadas nos trabalhos de cunho científico.

Como vimos até aqui, ao produzirmos um texto recorremos a outros textos que já entramos em contato – escrito e/ou falado. Antunes (2005, p. 35) lembra-nos que “ler é a contrapartida de escrever e, como tal, se complementam.” Assim, verifica-se que a intertextualidade é um elemento presente no processo de criação textual. Acreditamos que nas primeiras criações do ensino fundamental, este recurso é de fundamental importância.

OS (INTER) TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, analisaremos narrativas produzidas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estevão Gomes, no município de Breves (Pará, Brasil). O corpus analisado constitui-se de três narrativas, produzidas por três sujeitos diferentes. Os textos escaneados foram nomeados com as letras do alfabeto (A, B e C) para preservar a identidade dos alunos, e estão anexados ao final do artigo. As citações feitas no corpo do texto representam fielmente a escrita dos alunos.

No texto (A), claramente, há semelhança com uma história clássica infantil bastante conhecida das crianças. Observe o seguinte trecho da narrativa: “Certo dia as rosas estavam dançando e de repente apareceu uma velhinha ela ofereceu uma maçã para uma das rosas logo em seguida a rosa se estirrou no chão [...]”. Trata-se de uma semelhança com a história da Branca de Neve. Note, porém, que a produção da aluna possui suas especificidades, a semelhança é somente a questão de uma velhinha dar uma maçã envenenada a alguém. Há especificidade na produção da aluna, pois, na história da aluna A, a personagem principal é uma rosa e o envenenamento não funciona, o feitiço não atinge a rosa. A aluna utilizou o recurso da intertextualidade, através de seu conhecimento de mundo (baseando-se em um clássico infantil), para produzir a sua história. É interessante perceber que em nenhum momento há a informação de que a maçã estava envenenada/enfeitiçada, mas entendemos dessa maneira devido à inferência que fazemos, ao nos

lembrarmos do clássico infantil, e essa informação só é confirmada no final da história, quando a Rosa diz que o “feitiço não pegou”.

No texto (B), é possível notar outra situação que também nos remete a um clássico infantil. No início da narrativa, aparece o seguinte trecho “Era uma vez um caderno que queria ser um menino [...]”. Neste caso, o produtor também se utilizou da intertextualidade para a produção de sua narrativa, temos um objeto que fala e tem vontade de se tornar um ser humano, assim como a conhecida história do Pinóquio, um boneco que queria ser um menino. Além disso, assim como na história do boneco, é uma fada quem realiza o sonho do personagem, isto é, transforma o Caderno em menino.

No texto (C), a intertextualidade também está presente. É notável a referência feita às histórias de terror da cultura popular. Percebemos isto em “[...] eu vir um homem tudo de branco e eu estava com medo pra caramba eu veio correndo de lar do banheiro.” A cultura popular é repleta de narrativas em que um homem vestido de branco é uma assombração. Note que o texto não traz essa informação, o leitor deve fazer a inferência necessária para compreender de imediato o que um homem de branco nesse contexto representa. Portanto, assim como ocorre nas narrativas anteriores, a intertextualidade colaborou de maneira positiva para a produção/compreensão das narrativas produzidas pelos alunos.

É possível perceber que as crianças, ao produzirem suas narrativas, buscam elementos de seu conhecimento de mundo, ‘modelos de histórias’ que já entraram em contato (intertextualidade de forma identificada em construções como “Era uma vez ...” e “Certo dia ...” características do gênero história); bem como conteúdo/informação conhecidos (intertextualidade de conteúdo) que modificam conforme achem interessante para criarem suas histórias. Daí a importância do contato com textos, tanto escritos quanto orais.

Nas produções analisadas, a intertextualidade é implícita, já que em nenhum momento é citado o texto fonte, ou seja, no caso da narrativa (A), por exemplo, não foi citado o clássico A Branca de Neve, logo, o receptor deverá ter certos conhecimentos para perceber a familiaridade que a narrativa (A) possui com o clássico infantil. Mas, e se o leitor não possuir tais conhecimentos?

Uma questão interessante e que merece comentarmos é a respeito da necessidade ou não do conhecimento do texto que deu origem a essas produções, os ‘textos-fontes’, para a compreensão. Será que é fundamental o conhecimento da história da Branca de Neve, do Pinóquio, das narrativas populares sobre assombração, para poder compreender os textos até aqui analisados?

De acordo com Bentes (2011, p. 271) algumas vezes o leitor não percebe a relação de intertextualidade.

(...) no campo da recepção, pode-se dizer que conhecer o texto-fonte permite ao leitor justamente perceber este jogo, mas isso não significa dizer que ele não será capaz de compreendê-lo, caso não conheça o texto retomado. Se o leitor não fizer o reconhecimento do texto-fonte e/ou não conseguir perceber os motivos de sua representação, provavelmente vai encará-lo como um evento novo, atribuindo-lhe, assim, o sentido global possível de ser produzido. (BENTES, 2011, p. 271).

Deste modo, o não reconhecimento do texto fonte pelo leitor não irá impedir o entendimento do texto, este será, assim, identificado apenas como um evento/texto novo. No caso das narrativas aqui analisadas, o não conhecimento do texto fonte não dificulta e muito menos impede a compreensão das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto até aqui, escrever é uma atividade que retoma outros textos e possui uma interdependência direta com a leitura. Deste modo, é correto afirmar que a partir dos discursos que lemos ou escutamos é que produzimos nosso próprio discurso, isto é, a partir do nosso conhecimento de mundo. Como observamos nas três narrativas analisadas, os produtores se apropriaram das ideias de outros e as modificaram para produzir seus próprios textos.

Um olhar superficial sobre as produções poderia equivocadamente as definir como meras cópias. Trata-se, no entanto, acreditamos, de autêntico uso do instrumento da intertextualidade visto que suas narrativas apresentam propriedades de forma e conteúdo compartilhadas com outras histórias, mas possuem particularidades e estilo.

Enfim, chegamos à conclusão de que as narrativas foram criadas a partir do diálogo com outros textos, ou seja, com o auxílio da intertextualidade. É claro que são narrativas simples, mas é um ótimo começo para a atividade de produção textual. Ressaltamos a importância das crianças entrarem em contato com várias narrativas, já que, para produzir suas histórias, buscam informações, ideias ou mesmo trechos de histórias que conhecem.

REFERÊNCIA

ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 7.

KLEIMAM, A. B; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo teias nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

MOZDZENSKI, L; HOFFNAGEL, J. Intertextualidade: Volosinov, Bakhtin, Teória Literária e Estudos der Letramento. In: MOZDZENSKI, L; HOFFNAGEL, J (Org.). *Escrita, gênero e interação social*. São PAULO: Cortez, 2007.

PACHECO, M. C. *Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – UNB, Brasília, 2006.

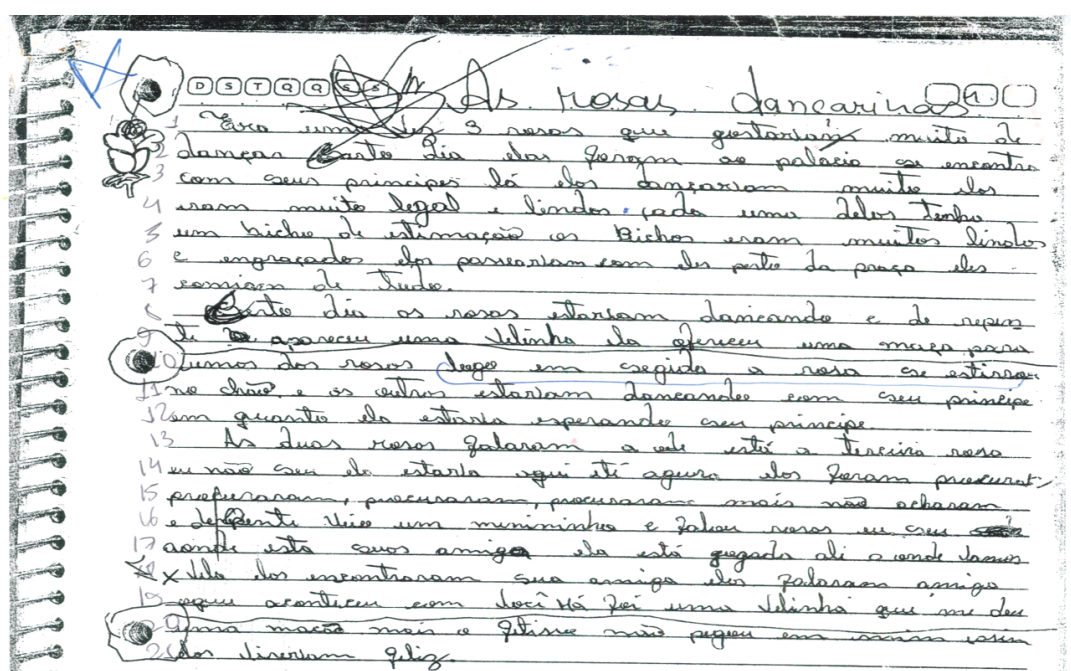
Disponível

em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2321 >

Acesso em: 10/ 01/14.

ANEXOS

Texto (A):



Texto (B):

13 * * * O caderno que virou menino
 Era um resumo ^{caderno} de tudo que quer
 ser um menino mais era impossível
 ele parar de pensar que um dia poder
 virar um menino seu país era que
 nunca iria com ter isso. Se ele
 recordava isso era muito triste por ele
 também sabia que era impossível ser um
 menino todo mundo se ria de quando falava
 isso que caderno babo dizendo que quer
 ser um menino ele não podia pensar
 nisso mais o caderno não quer ser virado
 is então ele disse sim dai o sonho era
 com esse não realigar isso. importa
 com um dia ele se tornaria de menino
 e passaria um dia que virou o caderno
 tr' em três meses e virou o menino
 * o caderno em um dia menino

Texto (C):

QUA QUA SEX SAB
 O Fantasma da escola
 Eu sou um estudante em
 fazendo meu dever
 deixo babar e misto
 como vontade de ir
 molhar e eu estou
 muito a vontade para
 Michael e no
 banheiro quando a
 o da de Michael em
 fez um homem
 fado de branco e
 eu estava com o
 programa eu não correndo
 de las de banheiro...