

MARGARIDA AMÁLIA ROMANI DE PONTES

INTERTEXTUALIDADE E REESCRITA:
UMA ANÁLISE DESCRITIVA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran

São José do Rio Preto
2011

Pontes, Margarida Amália Romani de.
Intertextualidade e reescrita: uma análise descritiva / Margarida Amália
Romani de Pontes. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.
303 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de
Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Linguística Textual. 3. Estudantes universitários –
Escrita. I. Jubran, Clélia Cândida Abreu Spinardi. II. Universidade Estadual
Paulista. Instituto de Biotecnologia, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'42

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^a. Dr^a. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran
Professor colaborador Pós Linguística
UNESP - São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. José Gaston Hilgert
Professor Adjunto Associado I
Universidade Presbiteriana Mackenzie, de São Paulo-SP

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Professor titular
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Professor efetivo
UNESP - Marília

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu
Professor assistente doutor
UNESP - São José do Rio Preto

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Ferreira
Professora doutora assistente
UNESP - Assis

Prof^a. Dr^a. Anna Christina Bentes da Silva
Professor Doutor MS-3
UNICAMP – Campinas

Prof^a. Dr^a. Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi
Professor assistente doutor
UNESP - São José do Rio Preto

Dedico este trabalho a Marcos,
meu companheiro,
por tudo.

O que não foi dito pode ser esquecido? Para que houvesse verbo, no início, fazia silêncio dentro da carne. Nesse instante, veio a palavra e lhe deu limites, inaugurou o verso e fez história pela interrupção. Não sei por que preciso lhe dizer isso.

(Marcos Siscar)

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran, pela orientação deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Manoel Luís Gonçalves Correa, pela orientação do trabalho de Qualificação Especial de Área;

À Prof^a. Dr^a. Françoise Boch, pela supervisão do estágio de estudos junto ao LIDILEM, laboratório de pesquisas da Université Stendhal Grenoble III, França;

Ao Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho e à Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu, pelas inestimáveis sugestões para encaminhamento deste trabalho, durante o Exame de Qualificação;

Ao Prof. Dr. José Gaston Hilgert e ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, pela participação na Banca de Defesa deste trabalho;

A Claudia Araújo Martins, pela elaboração da ficha catalográfica deste trabalho; ao Prof. Dr. Fábio Akcelrud Durão, pela elaboração do resumo em inglês; à Profa. Dra. Maria Angélica Deângeli, pelo resumo em francês;

À profa. Dra. Lídia Almeida Barros, pelo apoio à conclusão deste trabalho;

À Capes, pela bolsa de estudos PDEE, que possibilitou o estágio de estudos na França;

A Marcos, Octavio, Neide e Nina, pelo incentivo e pela ajuda na realização deste trabalho;

A Pedro, meu pequeno filho, pela paciência em acompanhar um processo que ele não compreendia de todo.

Antes do nome

Não me importa a palavra, esta corriqueira.

*Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o “de”, o “aliás”,
o “o”, o “porém” e o “que”, esta incompreensível
muleta que me apóia.*

*Quem entender a linguagem entende Deus
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.*

*A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.*

Em momentos de graça, infrenqüentíssimos,

Se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.

Puro susto e terror.

(Adélia Prado, *Bagagem*)

SUMÁRIO

Resumo.....	9
VOLUME I	
INTRODUÇÃO.....	12
1. A REESCRITA.....	17
1.1. O que é reescrita?	18
1.2. A relação escrita/leitura/reescrita.....	21
1.3. A reescrita implica um escrevente ativo.....	23
1.4. O papel do professor na reescrita orientada.....	25
1.5. Reescrita e intertextualidade.....	28
2. INTERTEXTUALIDADE.....	30
2.1. O conceito de intertextualidade.....	31
2.2. Tipos de intertextualidade.....	35
2.3. Intertextualidade e polifonia.....	40
2.4. Modos de ocorrência da intertextualidade	43
2.4.1. Intertextualidade explícita.....	46
2.4.2. Intertextualidade implícita.....	54
2.4.3. Processos de construção textual.....	62
2.4.4 Recursos de explicitação da intertextualidade.....	71
3. ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE.....	74
3.1. Relações intertextuais entre a 1ª versão e a proposta.....	84
3.1.1. Intertextualidade explícita.....	84
Modalização em discurso segundo.....	85
Citação marcada.....	101
3.1.2. Intertextualidade implícita.....	111
Citação escondida.....	111
Reminiscência	136
3.1.3. Resultados das análises das primeiras versões.....	150
3.2. Relações intertextuais implicadas na versão reescrita.....	153
3.2.1. Intertextualidade explícita.....	156
Modalização em discurso segundo.....	156
Citação marcada.....	167
3.2.2. Intertextualidade implícita.....	178
Citação escondida.....	178
Reminiscência	189
3.2.3. Resultados das análises das versões reescritas.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	214

VOLUME II

ANEXOS.....	225
Anexo 1.....	226
Anexo 2.....	227
Anexo 3.....	232
Anexo 4.....	235
Texto 13.....	236
Texto 14.....	238
Texto 15.....	241
Texto 16.....	245
Texto 17.....	249
Texto 18.....	251
Texto 19.....	253
Texto 20.....	256
Texto 21.....	259
Texto 22.....	262
Texto 23.....	266
Texto 24.....	269
Texto 25.....	273
Texto 26.....	277
Texto 27.....	280
Texto 28.....	284
Texto 29.....	288
Texto 30.....	292
Texto 31.....	296
Texto 32.....	299
Texto 33.....	302

Resumo: Com base na perspectiva da intertextualidade estrita (KOCH, 2009), este trabalho investiga a produção de texto com reescrita orientada pelo professor em contexto universitário, com o objetivo de descrever os processos por meio dos quais o escrevente gerencia a entrada do texto alheio no seu próprio texto, tanto na produção da primeira versão do texto, quanto na reescrita dele. As instruções iniciais e intervenções feitas pelo professor com o intuito de auxiliar o escrevente na tarefa de escritura e reescritura são levadas em consideração na análise, no sentido de verificar o papel desempenhado por elas durante o processo de escrita/reescrita. As justificativas dessa proposta residem, de um lado, no enfoque teórico fundamentado na intertextualidade estrita, já que estudos realizados no Brasil sobre reescrita voltam-se mais para a prática pedagógica de reescritura; e, de outro lado, no recorte do contexto universitário para a investigação, pois pesquisas sobre reescrita têm priorizado os ensinos Fundamental e Médio, sendo menos frequentes os trabalhos com alunos universitários. O *corpus* é formado por 21 conjuntos de texto, que incluem: proposta de produção; primeira versão do aluno; comentários do professor; versão reescrita. Os resultados apontam para uma preferência por formas de intertextualidade implícita na retomada de textos da proposta e pela utilização da paráfrase como processo de reformulação do texto, indicando uma tendência à diluição do texto alheio como modo de absorção pelo texto, com uso restrito de formas que explicitam a fonte das informações retomadas.

Palavras-chave: escrita; reescrita; intertextualidade estrita; escrita de universitários.

Abstract: *Based on the strict perspective of intertextuality (KOCH, 2009), this study investigates the production of text rewritten guided by the teacher in the university context, in order to describe the processes by which the clerk manages the input of others in your text itself, both in producing the first draft, and in rewriting it. The initial instruction and interventions made by the teacher in order to assist the clerk in the task of writing and rewriting are taken into account in the analysis, in order to verify the role played by them during the process of writing / rewriting. The justification of this proposal lie on one side, the theoretical approach based on strict intertextuality, since studies performed in Brazil on rewriting is turning more to teaching the practice of rewriting, and on the other hand, the clipping of the university context to investigation, because studies have focused on rewriting the elementary and high schools, and less frequently works with college students. The corpus consists of 21 sets of text, comprising: a production proposal, the first version of the student, teacher comments, rewritten version. The results indicate a preference for forms of intertextuality implicit in the resumption of the draft text and the use of paraphrase as a process of redrafting the text, indicating a tendency to dilute the other's text so as to absorb the text, in limited ways that explain the source of the information included.*

Keywords: *writing, rewriting, intertextuality strict; writing university.*

Résumé: Basé sur la perspective de l'intertextualité stricte (KOCH, 2009), cette recherche porte sur la production de texte accompagnée d'un travail de réécriture guidée par le professeur en contexte universitaire dont le but est celui de décrire les processus à travers lesquels celui qui écrit administre la présence du texte de l'autre dans son propre texte, et cela tant au moment de la production de la première version du texte que lors de sa réécriture. Les consignes de départ et les interventions faites par le professeur afin d'aider l'étudiant dans sa tâche d'écriture et de réécriture sont prises en compte dans l'analyse, car le rôle qu'elles jouent pendant ce processus d'écriture/réécriture constituent aussi objet d'investigation. Les propos de ce travail se justifient, d'un côté, par la visée théorique fondée sur l'intertextualité stricte, étant donné que des études déjà effectuées au Brésil au sujet de l'écriture concernent plutôt la pratique pédagogique de la réécriture, et, de l'autre côté, par le choix du contexte de la recherche elle-même, c'est-à-dire la production de textes d'étudiants à l'université, car d'innombrables travaux dans le domaine de la réécriture privilégient « l'Enseignement Fondamental et Moyen » au détriment des études menées auprès d'un public d'étudiants universitaires. Le corpus est formé par 21 ensembles de textes qui comprennent: la proposition d'écriture; la première version de l'étudiant; les commentaires du professeur; le texte réécrit. Les résultats de la recherche montrent une préférence par les formes d'intertextualité implicite lors de la reprise de textes de la proposition ainsi que par l'utilisation de la paraphrase comme processus de reformulation textuelle, ce qui indique une tendance à la dilution du texte de l'autre comme manière d'absorption par le texte des étudiants, avec un usage strict des formes qui explicitent la source des informations reprises.

Mots-clés: écriture; réécriture; intertextualité stricte; écriture d'étudiants en contexte universitaire.

INTRODUÇÃO

“Não é porque escrever é difícil que nós não ousamos fazê-lo.

É porque nós não ousamos fazê-lo que escrever é difícil”

(Sêneca)

Este trabalho investiga, no contexto universitário de produção textual com reescrita orientada pelo professor, o modo como os textos dos alunos estabelecem relações intertextuais com os fragmentos e com o tema oferecidos pela proposta de produção inicial. Inscrita no campo da Linguística Textual e focalizando a intertextualidade estrita (KOCH, 2009), esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar os processos por meio dos quais o escrevente gerencia a entrada do texto alheio no seu próprio texto, tanto na produção da primeira versão do texto, quanto na reescrita dele.

O *corpus* deste estudo é composto por 21 conjuntos de textos, produzidos individualmente pelos alunos, a partir de proposta oferecida pelo professor e contando com revisão e comentários deste, na primeira versão produzida, para a realização da reescrita. Trata-se de processo de escrita que estamos chamando de *reescrita orientada*, composto por mais de um momento de produção de texto pelo aluno, sendo um inicial, de elaboração de um texto a partir de proposta oferecida pelo professor, e um segundo momento, o de uma produção escrita que corresponde à refacção daquele texto inicial, a partir de comentários e instruções (escritos), nele oferecidos pelo professor.

Apesar de a interação entre professor e aluno não se restringir aos enunciados escritos produzidos durante o processo de produção de texto e reescrita, eles foram eleitos, para efeito de recorte deste estudo, em função da focalização específica das ocorrências de intertextualidade dos textos com a proposta de produção, a serem detectadas por meio da comparação entre a proposta, as intervenções escritas do professor e as duas versões produzidas pelos alunos.

A análise do material foi realizada em duas etapas: a das primeiras versões dos textos e das versões reescritas. Na primeira, analisamos as ocorrências de intertextualidade com a proposta, presentes nas primeiras versões, descrevendo os processos de construção textual e recursos de explicitação empregados nos textos. A segunda etapa foi mais complexa, porque

incluiu não apenas a análise das versões reescritas, como também comparação com a análise das primeiras versões e com as intervenções oferecidas pelo professor na revisão. Por isso, essa etapa de análise foi feita em três momentos:

- 1) análise descritiva das relações intertextuais com a proposta, presentes nas versões reescritas, seguindo os mesmos procedimentos e critérios empregados na análise das primeiras versões;
- 2) comparação entre as análises da intertextualidade das duas versões (primeira e reescrita) de cada conjunto de texto para levantar as modificações ocorridas nas relações intertextuais com a proposta, na passagem para a reescrita;
- 3) comparação entre esses dados e as intervenções realizadas pelo professor nas primeiras versões, com o intuito de verificar a participação destas nas modificações e/ou manutenções sofridas pelos pontos de intertextualidade com a proposta.

A proposta solicitava aos alunos a produção de um texto dissertativo sobre o tema “A contradição entre o resultado de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”. A proposta apresentava, também, coletânea com quatro fragmentos de texto e quatro instruções sobre como realizar a atividade.

Esse tipo de proposta leva o aluno-escrevente a realizar sua produção de texto por meio da leitura de outros textos (os da proposta) e a estabelecer um diálogo com (entre) eles, articulando-os, também, com outras informações que já façam parte de seu repertório. Além disso, na produção de texto em contexto de reescrita, a etapa de refacção pressupõe não apenas a leitura dos comentários do professor ao texto inicialmente produzido pelo aluno, como também a releitura, por este, do próprio texto e da proposta para poder decidir sobre *quando, o que e como* reformular (n)o texto. A consequência é uma forte presença da intertextualidade em função da própria natureza das relações estabelecidas nesse tipo de processo.

Muitos estudos sobre reescrita têm sido desenvolvidos, principalmente no campo da Linguística Aplicada e no da Educação, priorizando questões didático-pedagógicas envolvidas no processo de reescrita, sendo que, no campo dos estudos dedicados à Análise Linguística, a reescrita tem sido bem menos contemplada. Por isso, as questões linguísticas implicadas na produção com reescrita, principalmente a orientada por terceiro, tais como as relações intertextuais, foram pouco exploradas e carecem de maior atenção, sendo, portanto, importante trazer para o campo da Linguística Textual a reflexão sobre o assunto, partindo de teorias que abordam as relações intertextuais estabelecidas entre os textos.

As justificativas desta pesquisa residem, de um lado, no enfoque teórico fundamentado na intertextualidade restrita, já que os estudos realizados no Brasil sobre reescrita voltam-se mais para a prática pedagógica de reescritura; e, de outro lado, no recorte do contexto universitário para a investigação, pois as pesquisas sobre reescrita têm priorizado os ensinamentos Fundamental e Médio, sendo menos frequentes os trabalhos com alunos da universidade.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, “Material e métodos”, apresentamos o material que compõe o *corpus* deste trabalho, o modo como o objeto de estudo foi constituído e os procedimentos de análise empregados. No segundo capítulo, “A reescrita”, apresentamos o campo de estudos da reescrita, a partir de trabalhos que foram fundamentais para o seu estabelecimento e explicitamos o modo como a presente pesquisa se situa nesse contexto. No terceiro capítulo, “Intertextualidade”, correspondente ao embasamento teórico deste estudo, apresentamos o conceito de intertextualidade (JENNY, 1976; KOCH, 2009), explicitando o modo como a essa teoria foram combinadas as categorias propostas por Authier-Revuz (1998) para organizar o campo do discurso relatado. No quarto capítulo, “Análise da intertextualidade”, apresentamos as análises que foram realizadas no presente estudo: dos textos iniciais produzidos pelos alunos e das versões reescritas desses textos. Nas

“considerações finais”, fazemos uma breve discussão dos dados e, à guisa de fechamento das reflexões realizadas ao longo do estudo, apresentamos nossas conclusões.

1. A REESCRITA

“Os outros passam a escrita a limpo. Eu passo a escrita a sujo.

Como os rios que se lavam em encardidas águas.”

(Mia Couto, O outro pé da sereia)

1.1. O que é reescrita?

A reescrita pode ser definida como um processo de produção de linguagem escrita que pressupõe um constante retorno ao próprio texto, no curso do procedimento de escrita ou ao final dele, para uma releitura crítica, revisão e reformulação do que se julgar necessário. Essa concepção de reescrita implica uma visão de escrita como necessariamente processual.

Esse processo de produção de texto, seja ele orientado por terceiro ou não, começou a se difundir nas escolas brasileiras a partir da década de 80, especialmente no ensino fundamental, mas também no ensino médio, embora, de modo geral, esta não seja ainda uma abordagem sistematizada e estabelecida, no país, como imprescindível ao ensino-aprendizagem da escrita,¹ o que já acontece em países como a França, onde o trabalho com reescrita faz parte não apenas das instruções oficiais, como também do cotidiano das salas de aula há mais tempo do que no Brasil.²

Quanto ao ensino superior, a situação do ensino da escrita é menos diferente entre esses países, uma vez que em ambos a produção de texto com reescrita, embora esteja presente na universidade, é ainda uma prática isolada, mais ligada às convicções teórico-metodológicas do professor do que a uma política institucional de ensino. A universidade tem se constituído como um dos lugares em que o ensino-aprendizagem da escrita pode (e deve) ser desenvolvido. Junte-se a isso o fato de que os alunos brasileiros, com frequência, têm chegado à universidade sem dominar a contento a escrita formal e acadêmica, motivo pelo qual os currículos têm sido levados a adaptações para suprir (ou pelo menos minimizar) as deficiências de parte do processo de letramento, aquele promovido em contexto escolar.

¹ É preciso esclarecer que o quadro apresentado, tanto no contexto escolar quanto no científico, refere-se ao ensino de língua materna, uma vez que, com relação à pesquisa e ao ensino de língua estrangeira, o processo de reescrita está amplamente estabelecido, inclusive no Brasil.

² As instruções oficiais francesas para o ensino de língua materna incluem esse tipo de trabalho desde 1992; no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, usando o termo “refacção”, incluem a produção de texto com reescrita (BRASIL, 1998, p.77), embora de modo ainda tímido e pouco sistematizado.

Esse aumento do espaço escolar brasileiro dedicado ao processo de reescrita, se, por um lado, foi gerado por estudos dedicados ao assunto, por outro, acabou gerando necessidade de mais conhecimento sobre esse modo de construção do texto, levando a uma maior demanda de estudos dedicados ao campo da reescrita. Por isso, cresceu também o espaço de pesquisa dedicado ao processo de reescrita e se formou, a partir desses estudos, um consenso em torno da importância desse tipo de abordagem no ensino-aprendizagem da escrita para o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos, ajudando-os a ampliar a eficácia na produção dessa modalidade de linguagem.

Nesse contexto, um trabalho fundamental para uma maior e melhor compreensão do processo de constituição da escrita foi o de Fabre-Cols (2002), que estudou os rascunhos de textos de alunos, importando da Genética Literária a concepção de quatro operações básicas de reformulação de texto: a inclusão, a supressão, a substituição e o deslocamento. Esse estudo pioneiro se tornou referência na área e, a partir dele, a noção de “estado” de texto foi introduzida, permitindo conceber a escrita como processo temporal e transformador.

A noção de estado de texto é muito próxima do pensamento de Geraldí (1984; 1993), para quem o texto deve ser visto não como *produto*, pronto e finalizado, mas como *processo*, como algo nunca acabado, porque em constante transformação. A partir dessas reflexões, o autor chamou atenção para o modo como a escola vinha abordando, até meados da década de 80, no Brasil, o ensino da escrita. Segundo ele, as circunstâncias de produção de texto escolar eram tão artificiais, que ali não se chegavam a produzir de fato “textos”, mas meras “redações”, reproduções de modelos, fazendo com que os alunos não se constituíssem em autores em busca de um interlocutor para o que diziam. Isso porque o professor, muitas vezes, estava mais preocupado com a “higiene” do texto (correção gramatical, adequação a um padrão de gênero etc.), do que com *o que* o aluno dizia e *por que* dizia.

Não se fazendo leitor do texto do aluno, o professor não conseguia construir, de fato, uma situação de interlocução, uma vez que o aluno, não encontrando no professor alguém que “ouve” o que diz e que responde a isso, acabava não se fazendo autor de seus textos. Para Geraldi (1984), ao professor cabe a tarefa de resgatar o sujeito-autor no aluno, fazendo-se leitor de seus textos, e não simplesmente um avaliador.

Essas preocupações, acerca da possibilidade de interlocução por meio do texto escrito, revelam o pressuposto bakhtiniano de que a língua se produz necessariamente em processo dialógico e interativo, uma vez que um discurso nasce sempre de outros discursos e se produz para um outro sujeito. Por isso, na atividade de escrita em sala de aula, quando o aluno não encontra no professor um interlocutor, o processo de comunicação torna-se artificial, porque percebido como uma atividade monológica.

Partindo dessas questões, Jesus (1995) desenvolveu pesquisa na qual investigou os mecanismos discursivo-enunciativos envolvidos no dizer do autor-aluno. Retomando e ampliando o conceito de “higienização” de textos, cunhado por Geraldi, a autora identificou, no trabalho de correção de textos de alunos, uma abordagem cujos critérios de correção correspondiam a uma reprodução de normas e convenções com o intuito de melhorar a qualidade do texto, o que ela chamou de “processo de higienização da superfície linguística do texto”. O estudo constatou que, a partir desse tipo de revisão, o trabalho de refacção pelos alunos acaba se limitando a uma “operação limpeza”, já que os textos são analisados apenas em relação a questões gramaticais (ortografia, concordância e pontuação), sem que sejam levadas em consideração também as relações de sentido por eles engendradas. O resultado é um texto “quando muito, ‘linguisticamente correto’, mas prejudicado na sua potencialidade de realização” (JESUS, 1995, p.102). Para ela, a enunciação e a interação deveriam ser as instâncias privilegiadas em um trabalho de análise linguística do texto do aluno.

1.2. A relação escrita/leitura/reescrita

Com relação ao ensino-aprendizagem da escrita, Citelli e Bonatelli (2001) salientam a importância da dinâmica escrita/leitura, em que a escrita agiliza a leitura, enquanto esta ajuda a ampliar ou redefinir a escrita. Daí a importância de um trabalho de produção textual com reescrita. “A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem” (CITELLI e BONATELLI, 2001, p.122).

Para Doquet-Lacoste (2004, p.33), o que determina essa relação radical entre escrita e reescrita é o entendimento de que a produção escrita implica, necessariamente, escrever, (re)ler e reescrever:

Escrever, ler e reescrever: trilogia imprescindível para quem se interessa por rascunhos e manuscritos, essa enumeração inscreve a própria escrita numa perspectiva de reescrita, tanto que, dificilmente se concebe produção escritural sem retorno nem retomada.³

Se escrita pressupõe leitura e reescrita, estas não se separam da revisão, processo que pressupõe um movimento de retorno e releitura do texto em construção. Como afirmam Bucheton & Chabanne (2002, p.172), a “reescrita é uma escrita nova com os materiais que constituem o núcleo do texto a vir; ela supõe, portanto, um retorno na contracorrente do texto que foi escrito inicialmente”. Para eles,

[...] quanto mais se escreve, mais se fica à vontade para escrever, cada texto já fabricado está disponível para ser, mesmo (e sobretudo!) involuntariamente, pilhado, ampliando assim as fontes do escrevente. (2002, p.178)⁴

³ “Écrire, lire, réécrite: triptyque incontournable pour qui se préoccupe des brouillons et des manuscrits, cette enumeration inscrit l’écriture même dans une perspective de réécriture, tant on conçoit difficilement production scripturale sans retour ni reprise”.

⁴ “[...] plus on écrit, plus on est à l’aise pour écrire, chaque texte déjà fabriqué est disponible pour être, même (et surtout !) involontairement, pillé à son tour, élargissant ainsi les ressources du scripteur”.

A reescrita pressupõe, assim, a releitura do próprio texto de modo a articulá-la com a revisão feita pelo professor, em casos de reescrita orientada por ele, o que exige que o escrevente/leitor se distancie do texto revisado para poder assumir uma posição crítica, avaliando e decidindo sobre *o que, quando e como* modificar.

Uma forma muito particular de conceber a reescrita é proposta por Bessonat (2000a), que vê esse campo de trabalho e estudo como um feixe de tensões, tanto para o aluno quanto para o professor (na reescrita orientada). Sendo assim, a reescrita é tensão entre o mesmo e o outro, entre o que já foi escrito e o outro a escrever, entre a tendência de repetir e a vontade de transformar; entre o projeto de escrita pretendido e o texto de fato realizado; entre a tentação de escrever “a quente” (*on-line*) para não esquecer o projeto pretendido (mas perder de explorar as potencialidades do texto realizado) e reescrever “a frio” (*off-line*) para se distanciar ao máximo (mas sob o risco de esquecer o projeto inicial); entre o desejo de auxílio e o de autonomia; entre o todo e a parte, na medida em que é necessário escolher entre uma reescrita guiada para um alvo específico, sob o risco de deixar intactos aspectos que mereceriam transformação, e uma reescrita global, de todo o texto; entre o fim e os meios, já que, ao longo do processo de reescrita, é preciso optar entre fazer pequenas pausas para tratar apenas superficialmente questões que vão surgindo e fazer pausas maiores para tratar tais questões em profundidade; e entre o produto visado e o processo de aprendizagem em curso, entre o texto a produzir e o sujeito escrevente a construir.

1.3. A reescrita implica um escrevente ativo

Doquet-Lacoste (2004) sustenta que, durante a enunciação escrita, o escrevente ativa um mecanismo de “vigilância permanente” em relação ao material linguageiro, o que pode ser percebido não apenas pelas modificações efetuadas no texto, como, também, pelas pausas de escrita,⁵ que ela interpreta como indícios de atividade metadiscursiva. Segundo a autora, essa (re)avaliação que o escrevente faz, a todo momento, do texto em processo de produção, é uma peça fundamental no funcionamento da linguagem escrita:

Longe de constituir um “a mais” para a escrita, a atividade metadiscursiva de releitura e reescrita [...] aparece assim como uma engrenagem da enunciação escrita, uma prática constitutiva da escritura [...], um retorno que, de fato, não o é, já que, sem ele, definitivamente, nem o texto nem a escrita poderiam ser o que eles são. (DOQUET-LACOSTE, 2004, p.41)⁶

O problema é que, muitas vezes, segundo Mas (1996), os alunos têm uma visão estereotipada da reescrita, o que os leva a acreditar que os escritores não rascunham, não rasuram, porque têm de pronto boas ideias e sabem o modo adequado de dizê-las. Segundo essa perspectiva, revisar é sinal de falta de domínio da escrita. Tal representação acerca da reescrita pode ser um obstáculo a atrapalhar o engajamento dos alunos no processo.

Para evitar e/ou eliminar esse tipo de entrave, um trabalho com produção de texto desenvolvido por meio de frequentes atividades de reescrita, revelando uma concepção processual da escrita, é imprescindível. Segundo Leite e Pereira (2009, p.60), é inerente ao processo de (re)escrita a visão:

⁵ Analisando a escrita e reescrita de alunos da escola elementar francesa, por meio de textos escritos diretamente no computador e cujas reformulações e pausas foram cronologicamente registradas pelo programa de tratamento de textos “Genèse du Texte”, Doquet-Lacoste (2003, 2004) explorou uma perspectiva inédita de investigação sobre a enunciação escrita. Trata-se de um trabalho que se inscreve na linha de estudos linguísticos genéticos (FABRE-COLS, 1990), apoiando-se, também, na teoria das heterogeneidades de Authier-Revuz (1982).

⁶ “Loin de constituer un ‘en plus’ à l’écriture, l’activité métadiscursive de relecture et réécriture, [...] apparaît ainsi comme un rouage de l’énonciation écrite, une pratique constitutive de l’écriture [...], un détour que n’est pas un puisque sans lui, définitivement, ni le texte ni l’écriture ne pourraient être ce qu’ils sont”.

[...] de que a primeira versão não é o ponto de chegada, mas o de partida; de que os erros são elementos norteadores da aprendizagem; de que é necessário refletir sobre o texto e revisá-lo para aprimorá-lo; de que esse comportamento deve ser ensinado e estimulado, com o intuito de formar produtores de texto numa acepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos.

No contexto de reescrita, a avaliação do texto, pelo escrevente, para decidir se o reformula ou não, é, para Mas (1996) e os pesquisadores do grupo EVA,⁷ o ponto fundamental da atividade de revisão, uma vez que só assumindo a posição de avaliador ele pode se tornar ativo e autônomo na atividade de escrita. Quando se trata de reescrita orientada, parece-nos, há duas instâncias de avaliação, a do professor, ao corrigir o texto, e a do aluno, ao decidir *se, o que e como* reformular a partir dos comentários. Um elemento complicador para a avaliação que o escrevente deve realizar é o fato de que, em contexto de reescrita orientada, há dois objetos para serem avaliados por ele: seu próprio texto (primeira versão) e os comentários do professor. A articulação entre essas duas avaliações é que possibilita ao aluno tomar decisões com relação à reescrita do texto.

⁷ Esse grupo francês, composto por subgrupos espalhados pelas universidades do país (o de Metz & Bar-le-Duc; o de Rennes; e o de Saint-Lô), se chamou, num primeiro momento, EVA (Évaluation des Écrits en Classe) e desenvolveu pesquisas ligadas à questão da avaliação. Este primeiro estudo constatou que “não há relação entre a capacidade de um aluno para avaliar seu texto e suas competências de produção” (MAS, 1996, p.11). A partir desse resultado, os mesmos integrantes formaram um novo grupo de pesquisa, o REV (Revision des Écrits en Classe), cujo objetivo era estudar a reescrita e sua relação direta com a avaliação. O REV utilizou, inicialmente, os modelos psicolinguísticos da revisão e, num segundo momento, passou a privilegiar as competências de reescrita, a partir dos trabalhos de Fabre-Cols em linguística genética.

1.4. O papel do professor na reescrita orientada

Segundo Menegassi (1998), os comentários do professor no processo de reescrita (orientada) contribuem não só para a construção do texto do aluno, como também para levá-lo a refletir sobre o próprio processo de escrita. Entretanto, o autor salienta a necessidade de o professor ser cuidadoso neste trabalho, para evitar comentários vagos e imprecisos, que poderiam ser mais prejudiciais do que auxiliares para a aprendizagem do aluno, conforme constatou em sua pesquisa de doutorado (1998).

De modo semelhante, Bucheton & Chabanne (2002) afirmam, a respeito da intervenção escrita do professor nos escritos do aluno, com o objetivo de ajudá-los a refazerem o próprio texto e a desenvolverem seu domínio da escrita, que essa revisão se constitui numa mediação que funciona como importante mecanismo de auxílio para desenvolver a habilidade dos alunos em revisar crítica e autonomamente os textos que produzem. Por meio dessa constatação, os autores ressaltam a importância que deve ser dada a essa metodologia de ensino da escrita:

[...] o professor escreve raramente *para o aluno*, salvo anotações nas margens ou no início das redações. [...] São palavras que pesam e que definem os destinos felizes ou infelizes para escreventes. Esse simples gesto já é um estimulador de transformação de sua relação com a escrita, e sobre ele deveríamos nos inclinar. (p.181, grifo dos autores) ⁸

A revisão feita pelo professor em contexto de produção com reescrita foi estudada também por Ruiz (2001). Ela organizou os tipos de anotações que os professores costumam fazer nos textos dos alunos em quatro tipos de intervenções: “correção indicativa”, para os casos em que o professor apenas indica um ponto problemático no texto do aluno; “correção classificatória”, quando o professor, para apontar um problema, utiliza uma classificação, algo

⁸ “[...] l’enseignant écrit rarement *pour l’élève*, sauf des annotations dans les marges ou dans les en-têtes des copies. Un travail sur les formes d’annotation, nous venons de le dire, reste à mener. Ce sont des mots qui pèsent et qui définissent des destins heureux ou malheureux de scripteurs. Ce simple geste est déjà un levier de transformation de leur rapport à l’écrit sur lequel on devrait se pencher”.

como um código previamente combinado com os alunos; “correção resolutiva”, para as intervenções por meio das quais o professor resolve o problema para o aluno, oferecendo uma solução; e “correção textual-interativa”, para os casos em que o professor realiza a intervenção por meio de pequenos textos, que a autora chamou de “bilhetes”, através dos quais o professor dialoga com o aluno sobre o texto e as questões nele apontadas (RUIZ, 2001, p.51).⁹

Com relação aos bilhetes oferecidos pelo professor no texto do aluno, Buin (2006) afirma que esses comentários, mesmo quando genéricos, podendo ser aplicados indistintamente a textos com características variadas, podem levar a modificações no texto. “É como se, independentemente daquilo que comenta, já ele próprio significasse ‘algo precisa ser alterado’” (p.102) e, em resposta a esse comentário presumido, viria uma reformulação qualquer no texto do escrevente.

Mas (1996) chama atenção para a importância de conhecer as práticas e representações dos professores sobre a revisão (de textos de alunos). Segundo o autor, as preocupações dos professores com relação a essa tarefa obedecem a uma hierarquia: eles se questionam primeiro sobre *o que* revisar, depois sobre *como* (e em que momento) fazer isso, deixando em segundo plano aquela que deveria ser a principal pergunta: *por que* revisar. Sua interpretação é a de que essa situação revela, por parte dos professores, uma concepção de revisão guiada pela busca do “bom texto”. É interessante observar que esses achados do autor não se referem

⁹ O trabalho de Ruiz (2001) foi bastante retomado por outros estudos, sobretudo na área de Educação, dentre os quais podemos citar “Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita”, de Ana Elisa de A. Penteado e Wladimir S. Mesko, o qual investiga o modo como escreventes reagem, por meio da (re)escrita, ao serem provocados por comentários escritos do professor, oferecidos através de bilhetes; e “O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno”, de Edilaine Buin, que investiga o papel do bilhete-orientador da reescrita não apenas como possibilitador do desenvolvimento da escrita do aluno, como também da formação de professores, ambos publicados em uma recente antologia de artigos sobre Letramento e formação de professores (SIGNORINI, 2006); “Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência”, de Cecília E. Nascimento, que investiga a eficácia do bilhete, enquanto correção textual interativa, para levar a escrita dos alunos a melhorias qualitativas; e “Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem”, de Evandro G. Leite e Regina C. M. Pereira, que também investiga a eficácia das orientações de do professor para o desenvolvimento da escrita dos alunos, ambos publicados em antologia de artigos sobre reescrita (GONÇALVES e BAZARIM, 2009).

somente ao objeto das intervenções do professor, revelando preocupação estrita com questões gramaticais, ligadas à “superfície linguística” do texto, como apontaram Geraldí (1984) e Jesus (1995), mas também ao modo de fazer isso.

A constatação de Mas (1996) abre para uma questão fundamental: a necessidade de o professor, ao revisar os textos de seus alunos, não perder de vista os objetivos que busca com essa metodologia de trabalho, para que ela não se torne uma atividade mecânica, um fim em si mesmo.

Partindo desse modo de conceber a reescrita, consideramos, neste trabalho, a reescrita orientada por terceiro (aqui, o professor) como processo complexo e dinâmico de produção de linguagem escrita, por meio do qual o escrevente-aluno é estimulado a produzir textos e a refazê-los a partir de comentários e instruções oferecidos pelo professor durante a revisão do texto. Essa interlocução escrita implica troca de papéis, uma vez que os interlocutores se alternam na posição de produtor e leitor de texto, troca esta que pode ser repetida quantas vezes os participantes julgarem necessário.

1.5. Reescrita e intertextualidade

O dinamismo do processo de escrita com reescrita traz para a sala de aula questões como a intertextualidade, na medida em que o texto em processo de produção relaciona-se com diversos outros textos a ele preexistentes, tais como a proposta de produção a partir da qual geralmente é elaborado, os textos e as aulas previamente estudados sobre o tema do texto, a própria aula do professor na qual a atividade de produção de texto é desenvolvida e, pensando-se na versão reescrita do texto, as anotações feitas por ele na primeira versão.

Como ressalta Frasson (1992, p.12),

[...] no trabalho diário da sala de aula, muitas vezes se intercalam, a do professor, a do aluno, a das autoridades invocadas, devendo-se observar que os recursos da intertextualidade têm uma função argumentativa. Relevante é, também, despertar a sensibilidade do aluno para ver que a intertextualidade está a serviço da intenção do texto, devendo-se identificar os enunciadores, atribuindo-lhes a responsabilidade do que é dito.

Para Meserani (2001, p.79), as relações intertextuais na sala de aula, principalmente de produção de texto, são inerentes à natureza do tipo de trabalho realizado:

Os textos produzidos na escola também se fazem dentro de uma rede de relações semelhantes à intertextualidade dos textos literários e dos não-verbais. A *aula*, discurso do professor, relaciona-se explícita ou implicitamente com os livros por ele consultados para prepará-la. A *redação escolar*, texto do aluno, está amarrada à aula e aos textos indicados pelo professor. (grifos do autor)

Na presente pesquisa, a relação intertextual eleita para ser investigada foi a estabelecida pelo texto do escrevente com a proposta de produção de texto com coletânea de excertos, tanto na primeira versão como na reescrita, na medida em que, nestes casos, a relação intertextual está radicalmente implicada. É esperado do texto do aluno, na primeira versão, que discuta o tema e dialogue com os fragmentos motivadores, o que pressupõe leitura

crítica; e, na versão reescrita, que o texto aprimore esses aspectos, o que pode (deve) ser feito a partir da releitura crítica do próprio texto e dos comentários escritos do professor.

Nesse contexto, a proposta de produção de texto com coletânea tem o estatuto de um instrumento didático, preparado para estimular e facilitar a escrita a ser desenvolvida pelo aluno. Em função dessa natureza funcional da proposta, ela, por um lado, é um elemento que engendra as relações intertextuais e, por outro, não é uma referência citável para o texto do aluno, não é (ou deve ser) vista como um texto citável em si mesmo. É algo como uma ficção de texto que só existe no espaço escolar, cujo objetivo é oferecer aos alunos um tema a ser discutido e excertos com informações pertinentes relativas a ele. Ao retomar informação do texto e fazer referência explícita a isso, ele não deve citar a proposta como fonte das informações, mas as fontes originais dos fragmentos. A proposta com coletânea é como um texto invisível, transparente. E esse modo de lidar com ela é subjacente à atividade de produção de texto escolar, algo como um pacto tácito que é firmado entre professor e aluno.

2. INTERTEXTUALIDADE

“Escrever, porque é sempre reescrever, não difere de citar.”

(A. Compagnon)

2.1. O conceito de intertextualidade

Segundo a noção de intertextualidade, inicialmente proposta por Kristeva (1974) na teoria literária, todo texto é constituído a partir de sua relação com todos os outros textos que o antecederam, ou seja, o texto é constituído como “mosaico de citações”. Essa proposta, que apresenta o texto como lugar de interação entre locutor, enquanto produtor de sentidos, e o conjunto de textos “já-lá”, foi concebida a partir da noção bakhtiniana de dialogismo.

Segundo Bakhtin (1981), toda enunciação, por mais completa que seja, constitui apenas uma fração da comunicação ininterrupta na evolução contínua das interações verbais. A obra de um autor inscreve-se, portanto, num *continuum* histórico, literário e social, o que não anula sua especificidade. Trata-se do dialogismo discursivo, desenvolvido inicialmente nos estudos literários, mas que se estende a toda e qualquer forma de comunicação humana.

Romualdo (2000) retoma o desdobramento que Diana Barros propõe para o dialogismo bakhtiniano, dividindo-o em dois aspectos: de um lado, a interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto; e de outro, o da intertextualidade no interior do discurso, ou seja, o diálogo entre os inúmeros textos da cultura, fazendo com que o texto seja constituído como um “cruzamento de vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas” (ROMUALDO, 2000, p.56). Este autor ressalta que Kristeva se baseia no segundo aspecto do dialogismo para formular seu conceito de intertextualidade.

Concebendo, então, o texto como integrante desse diálogo social e histórico ininterrupto, Kristeva afirma que a constituição dele se dá por meio de relações de intertextualidade, num trabalho de transposição, transformação e absorção de outros textos. Essa concepção reaparece em Jenny (1976, p.262), para quem a “passagem” de um texto a outro não ocorre de modo aleatório e desorganizado: “[...] a intertextualidade designa não uma adição confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e de

assimilação de diversos textos, operadas por um texto centralizador que detém a *liderança* do sentido” (grifo do autor).¹⁰

Com relação à obra literária, para Jenny ela entra sempre numa relação de realização, transformação ou transgressão em relação aos arquétipos de textos (extraídos de longas séries de textos), mesmo nos casos em que ela não apresente nenhum traço comum com os gêneros existentes, uma vez que a própria negação revela uma permeabilidade ao contexto cultural. Para Romualdo (2000), essas relações apontadas pelo autor francês são fundamentais, porque contribuem para a definição da própria obra, sendo justamente esse ponto da reflexão de Jenny que o leva a afirmar que uma competência na decifração da linguagem literária é necessária à compreensão da obra.

Romualdo aproxima essa competência “literária”, que só seria adquirida por meio da prática com uma multiplicidade de textos, daquela competência apontada por Koch e Travaglia, com relação à prática do indivíduo enquanto produtor e receptor de textos (de qualquer tipo, e não apenas literários):

Não somos iniciantes, enquanto receptores ou mesmo produtores de textos; dominamos estruturas textuais a partir de uma prática textual; estamos sempre trabalhando com as relações intertextuais, ou seja, relações entre um texto dado e outro(s) já produzido(s). (ROMUALDO, 2000, p.60, nota 7)

Esse autor explicita, assim, que as considerações de Jenny aplicam-se também à linguagem ordinária, porque a competência que permite ao escrevente/leitor estabelecer e compreender as relações intertextuais é inerente à própria atividade linguageira.

Entendemos que essa competência de que fala Jenny e a constituição intertextual do discurso são elementos que se implicam mutuamente, já que é na prática textual que o indivíduo desenvolve sua competência, tanto para a compreensão quanto para a produção de

¹⁰ “[...] l’intertextualité designe non pas une addition confuse et mystérieuse d’influences, mais le travail de transformation et d’assimilation des plusiers textes opéré par un texte centreur qui garde le *leadership* du sens”.

(inter)textos. O autor explica que, na leitura e produção intertextual, dois processos se colocam instantânea e alternativamente: o de entender o segmento de texto que é retomado de outro lugar discursivo como um segmento qualquer, ou, ao contrário, o de nele reconhecer a referência intertextual. Essa dupla opção seria uma característica da intertextualidade, ou seja, a de “explodir” a linearidade do texto, “conferindo-lhe bifurcações que abrem pouco a pouco seu espaço semântico” (1976, p.266).¹¹

Em função dessa característica da “fala” intertextual, Jenny (1976, p.266) vê nela um estatuto de “superfala”:

Quaisquer que sejam os textos assimilados, o estatuto do discurso intertextual é, assim, comparável àquele de uma “superfala” já que os constituintes desse discurso não são mais palavras, mas o já falado, já organizado, fragmentos textuais. A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma¹² de textos existentes.¹³

Outro aspecto relevado por Jenny (1976), na proposta de Kristeva, é o de que a relação com outros textos pode ou não estar explicitamente presente no nível do conteúdo formal da obra, ou seja, há textos que deixam transparecer sua relação com outros textos. Com essa ideia, ele introduz uma distinção entre a intertextualidade enquanto constitutiva de todo e qualquer texto e outra, mais específica, que estaria presente apenas em alguns textos e seria relativa à explicitação, na superfície deles, de sua relação com outros textos.

Essa divisão serviu de base a Koch (1986 *apud* 2009, p.60) para propor uma distinção entre “intertextualidade em sentido amplo”, constitutiva de todo e qualquer discurso, e “intertextualidade *stricto sensu*”, que pressupõe uma relação mais direta de um texto com

¹¹ “[...] étoilant le texte de bifurcations qui en ouvrent peu à peu l’espace sémantique”.

¹² Pelo contexto das reflexões deste autor, entendemos que o termo “soma” é usado para designar não uma adição linear, mas sim, para dar a ideia de um conjunto paradigmático que reúne todos os fragmentos de texto do já-dito.

¹³ “Quels que soient les textes assimilés, le statut du discours intertextuel est ainsi comparable à celui d’une ‘super-parole’ em ceci que les constituants de ce discours ne sont plus des mots, mais du déjà parlé, du déjà organisé, des fragments textuels. L’intertextualité parle une langue dont le vocabulaire est la somme des textes existents”.

outro texto a ele preexistente e que é atestada pela presença do intertexto.¹⁴ A primeira, dita *lato sensu*, corresponde a esse conceito proposto por Kristeva e, como salienta Koch, aproxima-se dos conceitos de interdiscursividade (Análise do discurso) e de heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz), na medida em que esse tipo de intertextualidade constitui uma condição de existência do próprio discurso.

A intertextualidade *stricto sensu*, por sua vez, corresponde ao tipo ressaltado por Jenny, cuja relação com outro texto preexistente, além de ocorrer apenas em alguns textos, aparece explicitada “no nível do conteúdo formal”, sendo, portanto, mais do que constitutiva, chegando a ser localizável. Dessa forma, a intertextualidade em sentido restrito (ou simplesmente intertextualidade, como tem sido utilizado pela autora)¹⁵ pressupõe que um texto retome outro(s) anteriormente produzido(s), estabelecendo com ele(s) algum tipo de relação.

No presente trabalho, trabalhamos com o conceito de intertextualidade em sentido restrito, na medida em que consideramos as relações intertextuais estabelecidas pelos textos produzidos pelo aluno (primeira versão e versão reescrita) em relação àqueles a partir dos quais foram produzidos (proposta de texto, incluindo a proposição de tema, fragmentos motivadores e comentários do professor).

¹⁴ Esse termo refere-se ao segmento que, em um texto, retoma outro texto, previamente existente.

¹⁵ A partir de agora, usaremos “intertextualidade” para nos referirmos à intertextualidade em sentido restrito.

2.2. Tipos de intertextualidade

Os tipos de intertextualidade, conforme proposta de Koch (2009; 2007), são: 1) intertextualidade “temática” (ou de conteúdo) X “estilística” (ou de conteúdo e forma); 2) intertextualidade “explícita” X “implícita”; 3) intertextualidade “das semelhanças” X “das diferenças”; e 4) intertextualidade “com intertexto alheio”, “com intertexto próprio” ou “com intertexto atribuído a enunciador genérico”.

A intertextualidade temática (ou de conteúdo) diz respeito a textos que abordam um mesmo assunto ou tema, utilizando termos e conceitos comuns, que já tenham sido definidos em outros textos da área. É o que ocorre, por exemplo, com textos científicos de uma mesma área ou corrente de pensamento, com matérias da imprensa, entre textos literários, entre as várias apresentações de uma peça ou entre um livro e o filme adaptado a partir dele. Esse tipo de relação intertextual também se estabelece, nos textos escolares, entre as várias versões de um mesmo texto, produzidas pelos alunos, assim como entre essas versões e a proposta de produção a partir da qual foram desenvolvidas, como é o caso do material analisado nesta pesquisa, uma vez que o tema discutido nas redações foi sugerido pela proposta.

Quando a proposta de produção apresenta um conjunto de textos motivadores, os termos e conceitos a serem utilizados são definidos não apenas pelo professor, nas aulas que antecedem a atividade, mas nos próprios fragmentos presentes na coletânea. Essa recorrência de termos e conceitos está presente no material analisado nesta pesquisa.

A intertextualidade de forma e conteúdo (ou estilística) refere-se a textos que remetem a outros, em função de efeitos específicos de estilo, registro ou variedades linguísticas que estes possuam, por meio de imitação ou paródia, como acontece com textos que reproduzem a linguagem bíblica ou a de determinado escritor. Esse tipo de intertextualidade também pode estar presente no texto escolar, sobretudo no gênero escolar dissertação. Entretanto, o

caminho é sempre o da imitação, já que o texto é retomado enquanto modelo, e não para ser ridicularizado, questionado, contestado.

Quando um texto menciona a fonte ou a presença de um segmento que retoma outro texto, a intertextualidade é dita explícita, como acontece no discurso relatado, nas citações, resumos, resenha, referências, traduções e retomadas da fala do interlocutor no diálogo. Koch (2007, p.28) salienta que, nesse tipo de intertextualidade, o texto citado é atribuído claramente a outro enunciador, seja ele específico (um autor, por exemplo) ou genérico (uma classe social).

Esse tipo de procedimento é muito comum no discurso acadêmico, por ser um recurso que possibilita ao escrevente citar texto alheio em seu próprio texto para trabalhar com ele e acabou se tornando também uma exigência, ainda que muitas vezes implícita, para a dissertação escolar. Às vezes, essa exigência é explicitada, como na proposta de produção do material analisado, na qual há uma instrução que remete diretamente a esta questão: “o texto não deve conter cópia, sem a devida citação, dos textos motivadores”.

Na intertextualidade implícita, ao contrário, o texto alheio é introduzido sem nenhuma menção expressa à fonte, ficando ao encargo do interlocutor a tarefa de recuperar o texto fonte para construir o sentido do texto. Koch (2009, p.63) apresenta, como casos de intertextualidade implícita, a alusão, paródia, certos tipos de paráfrase e de ironia. Em função dessa necessária recuperação do texto de origem, Sant’Anna (2000, p.26) afirma que a paródia e a paráfrase dependem do leitor para serem decodificadas: “paráfrase e paródia [...] são recursos percebidos por um leitor mais informado. É preciso um repertório ou memória cultural e literária pra decodificar os textos superpostos”. Embora o autor se refira especificamente ao texto literário, em outras esferas da linguagem a interpretação desses dois fenômenos também está muito ligada aos conhecimentos que o receptor detém.

Quando o texto incorpora o segmento de texto alheio, seguindo a mesma orientação argumentativa, muitas vezes para tomá-lo como apoio para a própria argumentação (como no argumento por autoridade), tem-se a intertextualidade “das semelhanças”; ao passo que, quando é incorporado com o objetivo contrário, seja para contestar o argumento, seja para ridicularizá-lo (como no caso da paródia e da ironia), estamos diante da intertextualidade “das diferenças”. Para essa distinção, Koch se baseia em Sant’Anna (2000), esclarecendo que esses conceitos também coincidem, respectivamente, com os de “valor de captação” e “de subversão”, na terminologia usada por Grésillon e Maingueneau (1984) para analisar a noção de *détournement*.¹⁶

Com relação aos conceitos de captação e subversão, Charaudeau & Maingueneau (2004, p.94) salientam que, enquanto na captação a autoridade relacionada ao texto ou ao gênero fonte é transferida para o discurso reinvestidor (de outro texto), na subversão, ao contrário, a imitação permite desqualificar a autoridade do texto ou do gênero fonte. Essas características fazem da captação e da subversão importantes recursos argumentativos, sendo que, na primeira, o texto outro é retomado, mantendo-se a mesma direção argumentativa, ao passo que, na subversão, há uma inversão dessa direção.

Na dissertação escolar, o texto alheio (os textos da coletânea presente na proposta) é retomado geralmente na mesma direção argumentativa, funcionando como reforço argumentativo, e não como objeto de contestação. Apesar disso, também há, no *corpus*, ocorrências de intertextualidade que, pelo modo como recuperam a informação do texto alheio, acabam alterando significativamente a orientação argumentativa do fragmento, constituindo-se em subversões. Quando, no entanto, essa alteração não corresponde a um

¹⁶ Grésillon e Maingueneau (1984) definem o *détournement* como um enunciado que apresenta as marcas linguísticas da enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque de provérbios conhecidos, distinguindo-o em dois tipos: o *détournement* lúdico (puro jogo de palavras, sem conotação ideológica ou política) e o militante (que visa ou trazer o provérbio como autoridade, ou arruiná-lo, por motivos diversos). O *détournement* militante, por sua vez, divide-se em dois tipos: aquele em que o provérbio é usado como autoridade (a chamada *captação*); e aquele em que o provérbio é trazido para ser contestado (a *subversão*).

recurso manipulado em função de uma orientação argumentativa pretendida, mas a uma distorção acidental das informações trazidas da proposta, não podemos dizer que se trate de intertextualidade realizada por meio de subversão, e sim, de problemas de leitura e processamento de informações.

A intertextualidade pode ocorrer, também, em relação a texto alheio, texto do próprio locutor (é, muitas vezes, chamada de intratextualidade ou autotextualidade) ou texto atribuído a um enunciador genérico, como nos provérbios ou ditos populares. Como salienta Koch (2009, p.64):

Ao usar-se um provérbio, produz-se uma “enunciação-eco” de um número ilimitado de enunciações anteriores do mesmo provérbio, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico, representante da opinião geral, da “vox populi”, do saber comum da coletividade.

Neste estudo, em função da focalização da intertextualidade nos textos produzidos pelos alunos em relação à proposta e aos comentários do professor, abordamos especificamente a intertextualidade em relação a texto alheio.

Romualdo (2000, p.62) salienta que, embora Koch não explicita, “[...] os tipos de ‘intertextualidade em sentido estrito’ arrolados [por ela] não são excludentes entre si. Eles estão separados por questões metodológicas, pois demonstram apenas critérios diferentes para caracterizar a intertextualidade”. Ou seja, trata-se, na verdade, de quatro grupos de distinções, orientadas por quatro critérios diferentes: 1) na intertextualidade de conteúdo, o critério é o da remissão ao conhecimento partilhado em uma área do saber, enquanto na intertextualidade de forma-conteúdo, além da remissão a esse conhecimento, há também remissão às propriedades linguístico-estilísticas do texto; 2) no par intertextualidade explícita-implícita, o critério é o da referência (ou não) à presença de segmento que retoma outro texto ou mesmo da indicação (ou não) da fonte de onde ele foi extraído; 3) no par intertextualidade “das semelhanças” e “das diferenças”, o critério para classificação é o da perspectiva que o locutor do texto assume

em relação ao texto de origem: perspectiva convergente (“semelhanças”) e divergente (“diferenças”); 4) no último grupo de tipos de intertextualidade, o critério utilizado é o da autoria do texto citado e do texto citante.

Por isso, uma ocorrência de intertextualidade pode sempre ser classificada em cada um desses quatro grupos. Para ilustrar, esse autor cita que “um texto parodístico pode ser enquadrado como um exemplo de relação intertextual de forma e conteúdo, de natureza implícita, apoiada em diferenças e realizada com intertexto alheio” (ROMUALDO, 2000, p.62).

2.3. Intertextualidade e polifonia

A intertextualidade, como herdeira do dialogismo bakhtiniano, mantém uma relação muito estreita com outro conceito criado pelo autor russo, a polifonia. No presente trabalho, adotamos a distinção proposta por Koch (1997) entre polifonia e intertextualidade, porém, antes de entrar nessa discussão, faremos uma breve retomada do trajeto conceitual que a polifonia percorreu.

Esse termo foi trazido da teoria musical por Bakhtin (1981) para designar, no romance de Dostoiévski, a presença de uma pluralidade de vozes concorrentes no discurso, as quais encenam perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes dentro de um mesmo texto. A obra literária desse autor é considerada, por isso, como polifônica, em oposição ao romance monológico, que organiza os fatos da narrativa apenas a partir da perspectiva do narrador (locutor).

Ainda que o conceito tenha resultado das reflexões do autor acerca de uma obra literária, ele, como bem salienta Romualdo (2000), não é característico apenas desse tipo de discurso, pois se aplica, de modo geral, à atividade languageira dos indivíduos de uma comunidade linguística.

O termo polifonia foi trazido para a Linguística por Ducrot (1987), que propõe sua “teoria polifônica da enunciação”, cujo postulado básico é o de que “o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (1987, p.172). Segundo o próprio autor, o uso que faz do termo polifonia é um pouco diferente do que fazia Bakhtin, em função da transposição para uma perspectiva enunciativa, para contestar o pressuposto da “unicidade do sujeito falante”, que era, até então, amplamente aceito na Linguística.

Como salienta Koch (2009), na concepção de Ducrot, o sentido de um enunciado qualquer corresponde a uma representação (no sentido teatral) da enunciação que lhe deu

origem. “Nessa cena, movem-se as personagens – figuras do discurso – que se representam em diversos níveis” (KOCH, 2009, p.65). Essas figuras do discurso são assim definidas por Ducrot (1987, p.182): o locutor, “[...] ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado”; e os enunciadores, seres que

[...] são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (p.192)

Ducrot distingue, também, a figura do locutor, “aquele de quem se diz que fala”, e a do sujeito empírico, “aquele que fala de fato” (DUCROT, 1987, p.197). Ou seja, locutor e enunciador são seres que pertencem ao discurso e que, portanto, não podem ser confundidos com o sujeito falante, que tem existência no mundo real.

Em razão dessa duplicidade de seres no discurso, Ducrot sustenta que este apresenta dois tipos diferentes de polifonia: a de locutores, quando há no enunciado mais de um locutor, em casos de dupla enunciação (discurso relatado); e a de enunciadores, muito mais frequente, correspondendo aos casos em que um enunciado apresenta mais de um enunciador (mais de uma perspectiva sobre os fatos).

Koch (1997; 2007; 2009) retoma os dois tipos de polifonia apresentados pelo autor e estabelece uma relação entre eles e os tipos de intertextualidade (implícita e explícita) por ela propostos. Assim, a polifonia de locutores corresponde à intertextualidade explícita; e a polifonia de enunciadores recobre, em parte, a intertextualidade implícita, não havendo, no entanto, total coincidência, pelo fato de que não é preciso que haja a retomada de um texto previamente existente, sendo suficiente, para existir a polifonia, a presença de perspectivas diferentes no mesmo enunciado.

A autora conclui, então, que há uma relação de inclusão entre a polifonia e a intertextualidade, uma vez que a primeira é mais ampla do que a segunda: “a polifonia engloba todos os casos de intertextualidade, mas seu espectro é bem mais amplo do que aquela” (KOCH, 2007, p.83). Para a autora, a intertextualidade é uma das manifestações mais importantes da polifonia. No presente estudo, estamos utilizando a distinção locutor/enunciador proposta por Ducrot, apresentada acima.

2.4. Modos de ocorrência da intertextualidade

As categorias de análise da intertextualidade, utilizadas no presente estudo, foram organizadas com base no critério de estar ou não explicitada, no texto do aluno, a presença de segmento que retoma outro texto (tema-proposta ou fragmento) e/ou a fonte de onde ele foi extraído.

Apesar da opção por organizar as categorias a partir de um tipo específico de intertextualidade (explícita/implícita), não foram excluídos da análise os demais tipos (temática/estilística; das semelhanças/das diferenças; e com texto alheio/texto próprio/ou texto de um enunciador genérico). Concordamos com Romualdo (2000) sobre o fato de que os tipos de intertextualidade apresentados por Koch (2007; 2009) não são excludentes e que cada ocorrência pode ser classificada em cada um dos quatro grupos de tipos de intertextualidade.

No presente estudo, ao focalizarmos as relações intertextuais estabelecidas pelos textos dos alunos com o texto da proposta de produção, relação esta que na reescrita é intermediada também pelos comentários do professor (na primeira versão), chegamos a um material com algumas características particulares: além das relações intertextuais explícitas e implícitas, podemos dizer que os textos apresentaram necessariamente intertextualidade temática, porque os fragmentos da proposta são retomados a partir de seu conteúdo (tema); intertextualidade das semelhanças e das diferenças, uma vez que o tema-proposta e os fragmentos foram retomados tanto para seguir a mesma direção argumentativa que apresentavam originalmente, quanto para serem contestados; e intertextualidade com texto alheio.¹⁷

¹⁷ Embora os textos analisados nesta pesquisa tenham apresentado, em função do gênero escolar a que pertencem (dissertação), uma linguagem que busca se aproximar do registro e da estrutura textual apresentados pelos textos da proposta (característico do discurso de divulgação científica), não se trata de intertextualidade estilística, uma vez que não há, no *corpus*, nenhuma ocorrência de imitação do estilo de linguagem dos autores dos fragmentos da proposta. Além disso, vale lembrar que foram consideradas apenas as ocorrências de intertextualidade com texto alheio (os excertos motivadores e o tema-proposta), por causa da focalização da intertextualidade entre os textos dos alunos e os da proposta.

Na dissertação escolar, principalmente a produzida a partir de proposta com textos motivadores, como é o caso do material analisado neste trabalho, o domínio dos procedimentos de utilização de texto alheio no próprio texto é uma das habilidades que o aprendiz é levado a desenvolver por meio da escrita e reescrita, principalmente pelo fato de a proposta apresentar um conjunto de excertos, que devem ser lidos e com os quais o texto do aluno deve dialogar. O fato de a proposta de produção analisada apresentar uma instrução explícita, interditando a cópia não sinalizada de fragmento da coletânea, ilustra bem esse aspecto do ensino da escrita dissertativa na escola.

Sendo assim, apesar da organização das categorias de análise a partir da oposição intertextualidade explícita/implícita, sempre que encontramos uma ocorrência relevante de outro tipo de intertextualidade, ela foi contemplada pela análise do exemplo em questão.

As categorias de análise foram divididas em dois grupos: A) o da intertextualidade explícita, que abrange os casos de discurso relatado - discurso direto, discurso indireto e modalização em discurso segundo -, além dos casos de citação explícita sem discurso relatado, os quais chamamos de “citação marcada”; e B) o grupo da intertextualidade implícita, que inclui tanto as formas não sinalizadas de discurso relatado - discurso indireto livre e discurso direto livre -, quanto as formas implícitas sem discurso relatado - a citação escondida e a reminiscência.

No entanto, é preciso fazer uma ressalva: embora o ponto de partida aqui tenha sido a concepção de discurso relatado (e dos processos por meio dos quais ele se realiza) apresentada por Authier-Revuz (1998b),¹⁸ a questão da heterogeneidade enunciativa não foi focalizada no presente estudo. Por isso, a forma como a linguista organiza o campo do discurso relatado foi transferida e adaptada ao contexto teórico desta pesquisa, para compor as categorias de análise da intertextualidade. Além disso, para a análise descritiva das

¹⁸ A concepção de discurso relatado apresentada por Maingueneau (1996; 2008) é muito semelhante à de Authier-Revuz (1998), motivo pelo qual contribuiu para a definição das categorias de análise do presente estudo.

ocorrências de cada categoria, foi preciso adaptar os processos de construção textual paráfrase e repetição e o processo de encapsulamento, um dos mecanismos de referênciação.

Quanto às categorias de intertextualidade explícita, foram identificados, também, alguns recursos particulares (e pouco frequentes) de explicitação da relação intertextual, tais como as aspas e a referência fora de discurso relatado. As ocorrências de aspas, tendo sido considerados apenas os casos de relação intertextual com a proposta, foram analisadas segundo o conceito de aspeamento proposto por Authier-Revuz (1998b); os casos de referência à fonte foram analisados segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

2.4.1. Intertextualidade explícita

Discurso relatado

O discurso relatado (DR), segundo Authier-Revuz (1998b), caracteriza-se por ser uma enunciação que retoma outra enunciação. Dois acontecimentos enunciativos são colocados em relação, sendo “a enunciação citada objeto da enunciação citante” (MAINGUENEAU, 2008, p.139).

Embora haja uma recuperação, pelo discurso citante, de uma outra situação de enunciação, essa retomada jamais é integral, como salienta Authier-Revuz (1998b, p.148):

[...] nenhum DR, por mais longa e minuciosa que seja a descrição da situação de enunciação dada por L [locutor citante] [...] no sintagma introdutor, pode ser considerado como restituição ‘completa’, fiel, de outro ato de enunciação que ele tenha como objeto.

Os diversos tipos de discurso correspondem aos diferentes processos por meio dos quais o discurso relatado pode se realizar. Os tipos de discurso relatado tradicionalmente apresentados pelas gramáticas¹⁹ são: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre; mas outras formas de discurso relatado foram incluídas nesta lista por Authier-Revuz (1998b): a modalização em discurso segundo e o discurso direto livre.²⁰ No presente estudo, também foram consideradas essas novas formas de discurso relatado.

Com relação às fronteiras do discurso relatado, para além das quais não há mais uma enunciação relatando outra enunciação, e sim alguma outra forma de retomada de outro discurso, adotamos os dois parâmetros apontados por Authier-Revuz (1998b, p.147): a necessidade de que haja pelo menos um “traço semântico de ‘dizer’” e a presença de uma informação mínima sobre a mensagem citada, cuja enunciação também é retomada.

¹⁹ A gramática que tomamos por referência foi a de Cunha (1997).

²⁰ Como veremos mais à frente, Maingueneau (2008) também arrola essas formas de discurso relatado.

Discurso direto

O discurso direto é uma forma de discurso relatado que se caracteriza por simular a restituição das falas citadas, provocando uma dissociação entre as duas enunciações envolvidas: o discurso citante e o discurso citado.

Em decorrência, verifica-se, entre os dois discursos, certa autonomia enunciativa, porque há dois sistemas de referência distintos, e uma ruptura sintática, na medida em que a frase do discurso citado não é integrada à estrutura da frase citante. Segundo Authier-Revuz (1998b), a quebra sintática e enunciativa, característica do discurso direto, resulta do fato de que a mensagem citada não tem seu conteúdo traduzido, ela é “mostrada” em sua materialidade significante:

[...] o enunciador relata um outro ato de enunciação e [citada], *usando* suas próprias palavras na descrição que faz da situação de enunciação e (quem fala, a quem, quando...?), ou seja, naquilo que chamamos sintagma introdutor, mas *faz menção* às palavras da mensagem que relata. (p.139, grifos da autora)

Conseqüentemente, a mensagem mostrada pode corresponder tanto a uma frase completa, quanto a uma simples exclamação, onomatopeia, frase agramatical ou mesmo frase em língua estrangeira, isso porque, apesar de funcionar como objeto direto do sintagma introdutor, ela é *mencionada*, o que possibilita que tenha uma sintaxe interna que não se integra à da frase na qual é citada. A estrutura sintática do discurso direto, portanto, combina duas construções diferentes em um mesmo enunciado: o sintagma introdutor, caracterizado pela presença de um verbo *dicendi* (declarativo), e a mensagem citada, compondo, juntos, uma “estrutura heterogênea” (AUTHIER-REVUZ, 1998b).

Outra ruptura importante na estrutura do discurso direto é o funcionamento dos elementos dêiticos, porque os que estão no sintagma introdutor devem ser interpretados em função da situação de enunciação citante, mas os dêiticos da parte mencionada devem ser

interpretados em função da situação de enunciação relatada e da imagem que o sintagma introdutor constrói para esta enunciação. Ou seja, como afirma Maingueneau (2008, p.140), “é ao discurso citante que cabe explicitar a referência do discurso que ele cita”. Essa independência de sistemas de referência é que faz com que o discurso direto seja “o único caso na língua em que vários *eu* ou *você* ou *aqui* ou *agora* podem ter em uma única frase valores diferentes” (AUTHIER-REVUZ, 1998b, p.153).

Na presente pesquisa, por causa da focalização das relações intertextuais com a proposta, estão sendo consideradas apenas as ocorrências de discurso direto que recuperam o tema-proposta ou fragmento(s) dela.

Discurso indireto

O discurso indireto é uma forma de discurso relatado radicalmente distinta do discurso direto, porque, em lugar de representar uma restituição da mensagem relatada, apresenta uma reformulação dela, ou seja, o discurso indireto não se realiza por meio de uma operação de menção, mas de tradução da mensagem citada. Essa operação de reformulação garante ao discurso indireto uma integração entre a parte citante e a citada, conferindo-lhe estrutura homogênea, tanto no nível sintático, quanto no nível enunciativo.

Não há nenhuma quebra no plano sintático. Sendo assim, o discurso indireto, que também apresenta um sintagma introdutor contendo um verbo *dicendi*, diferencia-se do discurso direto porque a mensagem relatada, tendo sido reformulada, não assume mais uma forma sintática independente, mas sim, subordinada, introduzida por “que”. Há apenas uma construção, composta pela perfeita integração entre a parte citante e a citada. Por isso, como salienta Authier-Revuz (1998b), o que permite a identificação de um discurso indireto não é uma estrutura sintática particular, mas o sentido, na medida em que, em razão da operação de

reformulação, é apresentado “um enunciado como tendo o mesmo sentido que a *m* [mensagem] do ato relatado” (AUTHIER-REVUZ, 1998b, p.150, grifo da autora). De modo semelhante se posiciona Maingueneau (1996, p.108):

Enquanto o discurso direto supostamente repete palavras de um outro ato de enunciação e dissocia dois sistemas de enunciação, o discurso indireto só é discurso citado por seu sentido, constituindo uma tradução da enunciação citada.

Também no plano enunciativo de um discurso indireto não há ruptura, porque é representada apenas uma situação de enunciação e, conseqüentemente, os elementos dêiticos de ambas as partes (citante e citada) obedecem a um mesmo quadro de referências.

Authier-Revuz (1998b, p.156) salienta que “autonomia e menção” não devem ser confundidas com “textualidade da relação de *m* [mensagem] produzida anteriormente”, uma vez que é possível relatar atos de enunciação que ainda não aconteceram ou mesmo que foram apenas imaginados pelo locutor. Isso porque a enunciação relatada é fruto de uma encenação, um modo de o locutor representar uma fala outra.

Para além dessas características, é preciso esclarecer que há casos particulares de discurso indireto, os quais apresentam, na parte citada, um elemento entre aspas (ou em itálico), as chamadas “ilhas textuais” (AUTHIER-REVUZ, 1998b), que, embora sejam representadas como parte não traduzida da mensagem relatada, são perfeitamente integradas à estrutura sintática e têm seus elementos dêiticos orientados por um único sistema de referências. Essas características revelam que a parte entre aspas não pode ser interpretada como um fragmento de discurso direto dentro do discurso indireto, pois, como afirma Authier-Revuz (1998b, p.142) “não há aqui menção (autonímia) aos elementos entre aspas [como no DD], mas uso com menção (modalização autonímica) de elementos plenamente integrados à sintaxe-padrão da frase”.

A autora comenta, ainda, uma variação desse tipo de discurso indireto, que ela chama de “DI-quase textual” (p.157), no qual a ilha textual é estendida, abrangendo toda a citação, forma utilizada na imprensa e nos textos teóricos para citar vastamente algum autor. Apesar de toda a parte citada estar entre aspas e, portanto, nenhum fragmento desta mensagem ser apresentado como tendo sido reformulado, ela é interpretada como ilha textual, por causa da orientação dos elementos dêiticos, os quais são calculados em função da enunciação citante, ou seja, há apenas um sistema de referências. Daí porque ela considera essa forma ainda como um discurso indireto.

Por outro lado, Maingueneau (2008, p.151-2) comenta uma forma que ele interpreta como sendo um caso particular de discurso direto e que estaria em expansão na imprensa atual. Nesse tipo de discurso relatado, a mensagem citada é introduzida por um verbo *dicendi* acompanhado de “que”, o que é uma característica de introdutores de discurso indireto, porém os dêiticos da parte relatada, apresentada entre aspas, são orientados de modo independente, em função do próprio discurso relatado. Em razão de haver dois quadros de orientação dêitica, o autor entende que se trata de um discurso direto.

Concordamos com ele e entendemos que essa forma de discurso direto, muito semelhante ao “DI-quase textual” descrito por Authier-Revuz (1998b), deste se diferencia somente pela quebra enunciativa na orientação dos dêiticos. Ou seja, havendo sintagma introdutor com “que” e parte citada entre aspas, se houver dêiticos na parte citada e eles se orientarem pela enunciação citante, havendo apenas um sistema de referências, estaremos diante de um DI-quase textual; entretanto, se houver dois sistemas de referência de dêiticos, um para a parte citante, e outro para a parte citada, orientando-se esta pela própria enunciação citada, estaremos diante de um “DD com que”, conforme descrito por Maingueneau (2008).

No presente estudo, por causa da focalização da intertextualidade com a proposta, estamos considerando apenas as ocorrências de discurso indireto que retomem o tema-proposta ou fragmento(s) dela.

Modalização em discurso segundo

A modalização em discurso segundo, forma descrita por Authier-Revuz (1998b), é apresentada por ela como forma de discurso relatado em sentido amplo, na medida em que não corresponde a uma enunciação que retoma especificamente outra enunciação, mas que modaliza um enunciado pela referência a outro discurso. Maingueneau (2008, p.139), que também distingue a modalização em discurso segundo das outras formas de discurso relatado, afirma que ela constitui outro modo de o locutor (que ele chama de enunciador) se eximir da responsabilidade de um enunciado, indicando, por meio de modalizador (*segundo X, para X, como afirma X, nas palavras de X etc.*), que está se apoiando em outro discurso.

A modalização do enunciado pode recair sobre o conteúdo da afirmação (*segundo X, de acordo com X*) ou sobre o emprego de uma palavra, que é representada como tendo sido emprestada de outro discurso (*segundo as palavras de X*), sendo que essa forma é chamada de “modalização autonímica em discurso segundo” (AUTHIER-REVUZ, 1998b, p.136), pelo fato de haver uso com menção.

Identificamos, no *corpus*, outra forma de intertextualidade, ainda não descrita pela literatura. Essa forma também é constituída por segmento que, por meio de elemento modalizador do tipo “segundo X”, modaliza outro como segundo, como tendo sido trazido de outro lugar discursivo. Diante dessa grande semelhança, optamos por definir esse tipo de ocorrência como sendo forma especial de modalização em discurso segundo.

Essa nova forma diferencia-se da modalização “padrão” apenas por apresentar, como locutor da mensagem relatada, não uma pessoa, mas uma entidade abstrata, que substitui o locutor que teria sido responsável pela enunciação do texto retomado. Assim, o texto não é modalizado diretamente em relação a alguém (um locutor), mas em relação a uma instituição (mídia, governo, igreja etc.), ou a um outro texto (notícia de jornal ou dados de pesquisa).

Entendemos tratar-se de um tipo especial de modalização em discurso segundo, porque os exemplos apresentados por Authier-Revuz (1998b)²¹ não contemplam esse tipo de ocorrência, sendo que o segmento modalizador apresenta sempre um locutor “pessoa”, e não uma entidade abstrata que é tomada como extensão do locutor responsável pela enunciação citada. Tendo em vista a relação metonímica estabelecida entre o locutor do enunciado relatado e sua materialização (o texto), estamos chamando essa forma de “modalização em discurso segundo com locutor metonímico”.

Assim como dissemos para as duas outras formas de discurso relatado, a modalização em discurso segundo também está sendo considerada apenas em caso de retomada de texto presente na proposta.

Citação marcada

Há outra forma, não descrita nem por Authier-Revuz (1998b, 2008) nem por Maingueneau (1996; 2008), mas presente no material analisado, aqui chamada de “Citação marcada”, que corresponde a uma forma de intertextualidade por meio da qual um segmento de texto, utilizando a repetição ou a reformulação, retoma fragmento(s) da proposta, explicitando a relação intertextual apenas por meio de sinal tipográfico (aspas) e/ou por referência à fonte do texto citado. A citação marcada se diferencia das outras formas de intertextualidade explícita (discurso direto, discurso indireto e modalização em discurso

²¹ Também não há, entre os exemplos analisados por Maingueneau (2008), esse tipo de ocorrência.

segundo) pelo fato de que, nela, não há retomada de outra enunciação, mas tão somente citação de fragmento(s) de texto, não havendo, por isso, discurso relatado.

A presença das aspas e/ou da referência à fonte é que faz com que o segmento intertextual saia da esfera do implícito, na medida em que se constituem em pistas que denunciam a presença de trecho com informações vindas de outro texto. Esses indícios permitem perceber a relação intertextual mesmo não havendo conhecimento prévio do texto retomado, por isso, possibilitam considerar essa forma de intertextualidade como sendo explícita.

A estrutura da citação marcada é homogênea, tanto no plano sintático, na medida em que a parte citada é integrada à frase global, quanto no plano enunciativo, porque os elementos dêiticos, quando presentes, obedecem a um único sistema de referências, o da enunciação citante. Note-se que a diferença entre a citação marcada e a citação escondida é apenas a presença de indício de intertextualidade, já que as estruturas (tanto sintáticas, quanto semânticas) de ambas, por apresentarem uma infinidade de formas, não são inventariáveis, como afirmou Authier-Revuz (1998b) com relação à citação escondida.

No presente estudo, o contexto de comparação das versões dos textos dos alunos com a proposta de produção permitiu verificar, nas ocorrências de citação marcada, que a parte citada de fato correspondia a uma retomada do tema-proposta e/ou de fragmento(s) da proposta. Portanto, em casos como este, havia sempre citação de outro texto (efetivamente produzido), e ela era realizada de modo explícito, na medida em que apresentava marcas da relação intertextual.

2.4.2. Intertextualidade implícita

Formas implícitas de discurso relatado

Trata-se aqui das duas formas que, embora sejam discurso relatado, na medida em que correspondem à intercalação de uma enunciação (citada) dentro de outra enunciação (citante), não apresentam nenhuma marca explícita da presença de um discurso relatado. Trata-se do discurso indireto livre, tradicionalmente apresentado entre as formas de discurso relatado, e do discurso direto livre, forma descrita por Authier-Revuz (1998b).²²

Discurso indireto livre

O discurso indireto livre, tradicionalmente considerado como um discurso indireto sem elemento introdutor, corresponde, para a autora, a uma forma de discurso relatado totalmente independente, embora conjugue alguns elementos característicos de discurso direto (dissociação de dois atos de enunciação) e outros de discurso indireto (sistema de referências único). Afora essas singularidades do discurso indireto livre, “*não existem marcas lingüísticas específicas para esta forma de citação*” (MAINGUENEAU, 1996, p.119, grifo do autor), o que faz com que, fora do contexto, um enunciado não possa ser identificado como sendo de fato discurso indireto livre. Esse aspecto é ressaltado por Authier-Revuz (1998b, p.143) para estabelecer a diferença entre o discurso indireto livre e a outra forma não explícita de discurso

²² Maingueneau (2008, p.146) também reconhece a existência desta forma de discurso relatado, embora a distinção feita por ele entre o discurso direto livre e o que seria uma forma particular de discurso direto (que ele chama de “DD sem aspas”), parece se apoiar apenas no fato de que, enquanto a primeira forma não apresentaria nenhum tipo de sinalização do discurso outro, o DD sem aspas, como o nome diz, seria desprovido apenas desse sinal gráfico, podendo ser denunciado por outras marcas tipográficas, tais como os dois pontos. Authier-Revuz (1998b) não estabelece essa distinção, orientação esta que optamos por seguir.

relatado que ela apresenta: “não existe, efetivamente, frase que, fora do contexto, possa ser caracterizada como sendo DDL ou DIL”.

O que permite, dentro do contexto, a identificação de discurso indireto livre é o complexo sistema de referências, uma vez que, enquanto os dêiticos de pessoa se orientam necessariamente pela enunciação citante, isso não acontece sempre com os dêiticos de tempo, os verbais ou adverbiais, porque eles podem aparecer também como sendo orientados em função da enunciação relatada (AUTHIER-REVUZ, 1998b, p.160). Esse modo particular de funcionamento dos dêiticos, que mistura elementos enunciativos da enunciação citante e da relata, é que faz com que uma parte do enunciado seja percebida como estranha ao contexto, apresentando algo como uma “discordância de vozes” (MAINGUENEAU, 1996, p.118).

Discurso direto livre

Essa forma não explícita de discurso relatado, embora muito semelhante ao discurso indireto livre, porque não apresenta nenhuma marca linguística específica, foi descrita por Authier-Revuz (1998b) não como forma independente de discurso relatado (como o discurso indireto livre), mas como “um DD sem introdutor e sem marca tipográfica”. Ou seja, o discurso direto livre apresenta dois sistemas de referência distintos (um do discurso citante, outro do discurso citado), uma vez que, na parte de discurso relatado, os elementos dêiticos se orientam em função da situação de enunciação citada. Ou seja, “[...] no que diz respeito à diferença entre DDL e DIL [...], ela passa fundamentalmente pela diferença de funcionamento dos *elementos dêiticos*” (AUTHIER-REVUZ, 1998b, p.159, grifo da autora), motivo pelo qual, fora do contexto, é impossível identificar o tipo de discurso livre.

Como já dissemos para as formas explícitas de discurso relatado, por causa da focalização da relação intertextual estabelecida entre o texto dos alunos e a proposta, foram consideradas apenas as ocorrências de discurso do tipo “livre” dentro desse contexto.

Formas implícitas sem discurso relatado

Essas formas não apresentam nenhum tipo de marca que denuncie a presença, no discurso, de um outro discurso (de um outro texto). São, por isso, as formas mais difíceis de serem identificadas, porque dependem de o receptor reconhecer, casualmente, no discurso, um já-dito, o que só pode ocorrer se ele tiver conhecimento prévio desse outro lugar discursivo, sendo que, muitas vezes, não lhe é possível acessar o texto fonte do discurso citado, seja pela memória, seja materialmente.

Como salienta a autora, esses modos não marcados da língua (aqui, intertextualidade implícita) não são unívocos, até porque “emprestam à discussão lugares de incerteza” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.143). Por isso eles não são inventariáveis, já que apresentam “um número infinito de configurações de discurso”, não sendo, por isso, possível elaborar uma lista finita de formas. Sobre essas formas, a autora afirma:

Está aqui o grau zero da marca de modalização autonímica; [...] a citação escondida ou alusão²³ deriva completamente do reconhecimento pelo receptor de um “já-dito” em outro lugar. (1998b, p.145)

²³ Embora Authier-Revuz (1998, p.143) enumere três dessas formas (“as citações escondidas, alusões, reminiscências”), ao explicá-las (p.145) [cf. citação nesta mesma página], ela apresenta os termos “citação escondida” e “alusão” intercalados por um “ou”, não ficando muito claro, no contexto, se se trata de uma alternativa ou de uma relação de sinonímia. Por outro lado, os termos “alusão” (“fazer rápida menção a alguém ou algo; 2. referência vaga, de maneira indireta” - HOUAISS, 2009) e “reminiscência” (“imagem lembrada do passado; o que se conserva na memória; 2. lembrança vaga ou incompleta” - HOUAISS, 2009) apresentam significações próximas, apesar de não serem sinônimos. Diante da falta, no trabalho da autora, de uma conceituação clara dessas três formas, optamos por definir como categorias apenas a citação escondida e a reminiscência, conforme será apresentado a seguir.

Como essas formas foram comentadas apenas por essa autora, que, no entanto, não procedeu a uma descrição e análise minuciosas delas, como fez com as outras formas que estudou, a definição que apresentaremos foi realizada por nós, embora seguindo na direção apontada por Authier-Revuz.

É preciso esclarecer que foram consideradas, neste estudo, apenas as ocorrências de relações intertextuais localizáveis no material analisado, ou seja, entre os textos dos alunos e a proposta, e, na análise da reescrita, entre as duas versões do texto e a proposta. Foi justamente esse procedimento comparativo que permitiu a identificação dessas formas, tornando possível a análise de relações intertextuais que, possivelmente, fora do contexto de comparação com a proposta, não seriam sequer percebidas por um receptor, uma vez que os segmentos intertextuais nos textos dos alunos provêm de textos de jornais e revistas, cuja característica é a efemeridade e para os quais um conhecimento prévio (e, mais ainda, a memorização) seria pouco provável.

Citação escondida

A citação escondida corresponde a um segmento de texto que retoma informações de outro texto (aqui, da proposta), por meio de paráfrase ou de repetição, sem que seja oferecido nenhum indício que permita, ao leitor, identificar a relação intertextual. Esse segmento citante é constituído por um núcleo de significação completa, distinguindo-se da reminiscência, que, como veremos a seguir, apresenta apenas pedaços incompletos da mensagem retomada.

Tanto a citação escondida, quanto a citação marcada apresentam grande variedade de formas e se distinguem apenas (e respectivamente) pela ausência ou presença de marca da relação intertextual que o segmento estabelece com o outro texto.

As ocorrências incluídas no grupo das citações escondidas podem apresentar desde formas muito próximas às do texto retomado, correspondendo a transcrições *ipsis literis*, no caso de repetição,²⁴ ou a retomadas com modificações mínimas, representando o grau máximo de parentesco semântico com o texto de origem; até retomadas por meio de formas semanticamente bastante distanciadas do fragmento de origem, as quais podem corresponder tanto a uma reformulação de fragmento da proposta, quanto a paráfrases que combinam informações vindas de diferentes fragmentos, sendo que, nesses dois casos, também pode haver inserção de informações que não estão na proposta.

No caso específico deste estudo, essa forma de intertextualidade implícita pode, dependendo do processo de construção textual empregado para a retomada de fragmento(s) da proposta, corresponder a uma cópia não sinalizada ou a uma paráfrase que, em relação ao texto de origem, pode representar um resumo, uma expansão ou uma reiteração de informações. Independentemente dessas três possibilidades, a paráfrase, como mostraremos mais adiante, pode também combinar entre si diferentes fragmentos da proposta.²⁵

A citação escondida, como já dissemos, se distingue da citação marcada principalmente pelo fato de que, enquanto a segunda apresenta marcas, pequenos indícios da presença de um segmento retomado de outro texto, a citação escondida, como o próprio nome diz, não possui nenhum tipo de sinalização da relação intertextual que carrega. Por isso, a citação escondida só pode ser reconhecida por meio de comparação com o texto de origem, ao passo que a citação marcada, pelos indícios que apresenta, permite ao leitor perceber a

²⁴ Christofe (1996) entende que a cópia não sinalizada corresponde ao plágio e, por isso, ela o inclui entre os casos de intertextualidade implícita. Para ela, modificações mínimas no segmento retomado são ainda cópias, e a não-sinalização corresponde a uma dissimulação, portanto, má-fé por parte do escrevente citante. Essa concepção não é pertinente com a abordagem da intertextualidade que propomos neste trabalho, sobretudo por conta do contexto de reescrita: para nós, o que interessa é observar os modos e processos por meio dos quais o texto alheio (da proposta) é trazido para dentro do texto do aluno, em contexto de proposta de produção que inclui textos motivadores.

²⁵ Esse modo de combinar fragmentos de textos diferentes se aplica também às outras formas de intertextualidade.

presença de um segmento intertextual, mesmo que não lhe seja possível identificar claramente o texto que é retomado.

Reminiscência

A reminiscência pode ser reconhecida como a forma mais diluída possível de um texto no outro, correspondendo, no presente trabalho, a segmentos do texto, às vezes mínimos, que retomam, sem sinalizar, o tema-proposta e/ou fragmento(s) dela, os quais podem ser constituídos por uma expressão nominal (repetida ou parafraseada) ou uma palavra repetida. A reminiscência se distingue da citação escondida pelo fato de se constituir em segmento do novo texto que não corresponde a núcleo de significação completa, mas a um pedaço de informação.

A reminiscência, como afirma Authier-Revuz (1998b), é uma “presença” localizável de um discurso no outro:

Na falta de marcas, uma alusão²⁶ pode, é claro, não ser reconhecida; mas tal segmento pode também ser identificado, interpretado pelo receptor como vindo de outro lugar, eco de um outro discurso, fora de toda intenção do enunciador [...] isso nos levando, por um *continuum*, desde os fatos de representação do discurso outro no discurso²⁷ [...] até o fato da *presença* constitutiva de um outro lugar discursivo no discurso. (p.145, grifos da autora)

Ou seja, para além da reminiscência, a relação entre discursos (e textos) deixa de ser identificável, localizável, passando para a ordem da intertextualidade em sentido amplo (ou heterogeneidade constitutiva, nos termos de Authier-Revuz).

A questão da fronteira da intertextualidade foi levantada por Jenny (1976, p.262): “A partir de qual momento podemos falar de presença de um texto num outro em termos de

²⁶ No presente estudo, a alusão corresponde à citação escondida.

²⁷ Ou seja, todas as categorias apresentadas pela autora.

intertextualidade?”.²⁸ À primeira vista, a posição assumida por ele em resposta a essa questão, é a de que não podemos considerar que haja intertextualidade nos casos de reminiscência e alusão. Para ele, só é possível identificar relação intertextual quando, para além do lexema, há uma relação texto a texto enquanto conjuntos estruturados. Ele propõe, então, distinguir o fenômeno da intertextualidade

[...] da presença, num texto, de uma simples alusão ou reminiscência, quer dizer, cada vez que haja empréstimo de uma unidade textual abstraída de seu contexto e inserida tal e qual num novo sintagma textual, a título de elemento paradigmático. (JENNY, 1976, p.262)²⁹

Como mostra a citação acima, ele discute a alusão e a reminiscência de modo atrelado à questão do contexto, ou seja, a relação de intertextualidade se perde no momento em que a palavra é extraída, isolada do contexto de origem para ser colocada em um novo ambiente textual.

Embora neste trabalho a reminiscência seja considerada uma forma de intertextualidade implícita, essa posição não chega a se opor à de Jenny, na medida em que, para ser classificada como reminiscência, uma ocorrência não pode aparecer isoladamente. Ou seja, para que seja reconhecida a relação intertextual, a análise da(s) palavra(s) dentro do contexto, por meio do cotejo entre o texto de origem e o texto novo (no caso deste estudo, texto do aluno), é essencial para que possamos perceber se há ou não retomada de outro texto.

A identificação da reminiscência, portanto, só é possível diante do conhecimento prévio do texto retomado e, de preferência, por meio da comparação entre ele e o texto que se suspeita retomá-lo. Na presente pesquisa, foi justamente o fato de ser focalizada a intertextualidade dos textos dos alunos com os textos da proposta o que tornou possível

²⁸ “A partir de quel moment peut-on parler de présence d’un texte dans un autre en termes d’intertextualité ?”.

²⁹ “[...] de la présence dans un texte d’une simple allusion ou réminiscence, c’est-à-dire chaque fois qu’il y a emprunt d’une unité textuelle abstraite de son contexte et inséré telle quelle dans un nouveau syntagme textuelle, à titre d’élément paradigmatic”.

reconhecer as relações de natureza intertextual em um conjunto de ocorrências de itens lexicais ou sintagmas nominais, espalhados em um trecho do texto.

Sendo assim, em função de sua característica fragmentária, no presente trabalho, consideramos desejável, para identificar um segmento de texto como ocorrência de reminiscência, que ele esteja acompanhado de outras ocorrências de intertextualidade, ou seja, a ocorrência não isolada mostrou-se um fator importante para o entendimento de que certos sintagmas e/ou palavras presentes no texto do aluno correspondiam a reminiscências de fragmentos da proposta.

2.4.3. Processos de construção textual

Os processos de construção textual, no presente estudo, foram utilizados para a descrição do modo como as relações de intertextualidade com a proposta foram estabelecidas no texto dos alunos.

Nos estudos sobre o texto falado, são consideradas cinco estratégias de formulação, as quais, juntas, são responsáveis pela construção textual: repetição (reiteração de uma forma), correção (marcas explícitas de reformulação do/no texto), parafraseamento (reiteração de um conteúdo por meio de sua reformulação), parentetização (inserção dentro de segmentos tópicos, correspondendo a desvios tópicos que não afetam a coesão), tematização/rematização (estratégias por meio das quais é estruturado o tema, segmento sobre o qual recai a predicação, sendo esta o rema) e referenciação (relação entre o texto e a parte não-lingüística em que ele é produzido e interpretado). Dentre elas, como afirma Jubran (2006, p.34), as três primeiras se constituem em processos de reformulação, porque

[...] sempre se referem a algo já dito, que se firma como matriz que ou é reiterada no caso da repetição, ou anulada por uma nova formulação no caso da correção, ou ainda tem seu conteúdo formalmente reelaborado, no caso do parafraseamento.

Embora esses processos textuais sejam estudados geralmente em textos falados, entendemos que alguns deles podem ser adaptados à análise do processo de intertextualidade e reescrita, porque, por meio deles, o texto é reformulado. Estamos nos referindo à repetição, à correção e ao parafraseamento (aqui denominado paráfrase). Ressaltamos que, tendo em vista que o *corpus* desta pesquisa é composto exclusivamente por textos escritos entregues como sendo textos “prontos”, as marcas de correção são pouco frequentes, motivo pelo qual essa estratégia não foi observada como processo isolado, mas ligado ao de paráfrase. Além desses, outro processo de construção textual que adaptamos para o contexto teórico de análise

desta pesquisa foi o encapsulamento anafórico, que originalmente é um processo de referenciação.³⁰

Sendo assim, os processos de construção textual considerados foram repetição, paráfrase e encapsulamento. Apresentamos, a seguir, uma descrição desses processos e as adaptações que sofreram no presente estudo.

Repetição

A repetição, uma das estratégias de formulação textual mais presentes na fala, segundo Marcuschi (2006), corresponde à reiteração de uma forma dentro de um mesmo texto, podendo variar de extensão, indo desde um único item lexical até um tópico discursivo inteiro.

No presente estudo, em função da focalização da intertextualidade e do processo de reescrita, foi preciso adaptar as características desse processo de construção textual. Por isso, tomamos a repetição não dentro do mesmo texto, mas na comparação entre os diferentes textos envolvidos na análise: entre a primeira versão e a proposta de produção, entre a primeira versão e a versão reescrita, e entre a versão reescrita e a proposta. Quanto à sua extensão, foi considerada tanto a repetição de um item lexical, quanto a de um segmento de texto, que pode ir desde uma expressão nominal até um enunciado inteiro.

Por outro lado, nos estudos do texto falado, são considerados como sendo repetição tanto os segmentos reiterados integralmente (“repetições com identidade de forma”), quanto os segmentos que apresentam variação (“um verbo se nominaliza ou uma forma singular vai para o plural”) (MARCUSCHI, 2006, p.223). Entretanto, no presente estudo, tendo em vista nosso interesse pela descrição dos processos de construção e reformulação do texto dentro de

³⁰ É preciso não confundir a *referenciação* – processo de construção textual, e a *referência* – recurso de explicitação da relação intertextual.

um contexto de intertextualidade e de reescrita, optamos por considerar como repetição apenas as reiteraões com identidade de forma, na medida em que as variaões, por mínimas que fossem, foram entendidas como sendo já parte do processo de reformulação textual realizado por paráfrase.

Paráfrase

No contexto dos estudos do texto falado, a paráfrase é definida por Hilgert (2006, p.275) como “[...] uma estratégia de construção textual que se situa entre as atividades de reformulação, por meio das quais novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os total ou parcialmente”. Segundo essa concepção de paráfrase, o enunciado inicial (matriz) e os enunciados considerados paráfrases estão no mesmo texto. Contribuindo para a construção da referência e do sentido daquele enunciado inicial, eles funcionam como mecanismos de construção do próprio texto falado. Por isso, a matriz e suas paráfrases correspondem sempre a enunciados que se sucedem num mesmo texto.

Na presente pesquisa, trabalhamos com material diverso (textos escritos) e o foco foi a intertextualidade e a reescrita, o que fez com que o interesse recaísse sobre a comparação *entre* textos, e não *dentro* deles. Transpondo a concepção de paráfrase para o contexto teórico da pesquisa, a paráfrase foi tomada como processo de construção, digamos, “intertextual”, por meio do qual novos enunciados remetem não a enunciados anteriormente produzidos no mesmo texto, mas a enunciados pertencentes a outro texto (a proposta), previamente existente. Por isso, tanto para na paráfrase quanto para na repetição (como dissemos na subseção anterior), o enunciado matriz e sua respectiva reapresentação se encontram em textos distintos. Por isso, os casos de repetição e paráfrase dentro do mesmo texto, embora existam, não foram levados em consideração, por não se incluírem entre os casos de intertextualidade.

Uma noção importante para a definição da paráfrase é a de equivalência semântica entre os dois enunciados (matriz e paráfrase), noção esta que, segundo Hilgert (2006), deve ser entendida nos termos de Fuchs (1994), ou seja, como “parentesco semântico”.

Essa autora considera o termo “equivalência” inadequado para a dimensão enunciativa, porque, vindo da matemática, ele pressupõe uma relação de transitividade, simetria e reflexividade entre as frases. Essa inadequação se baseia no fato de que, para haver reflexividade, o sentido de uma frase precisaria ser fixo e unívoco, o que discursivamente não se verifica, já que o sentido da frase depende do contexto e das condições de produção, além do trabalho de interpretação; a transitividade também não se aplica, pelo mesmo motivo apontado acima, ou seja, o da não-fixidez e não-univocidade do sentido de uma frase: a ambiguidade, por exemplo, não permite a transitividade (se uma frase estivesse em relação de paráfrase com outras duas, então estas também estariam em relação de paráfrase entre si); e, finalmente, também não há simetria entre as frases, uma vez que dois enunciados parafrásticos podem ter estruturas sintáticas muito diferentes (FUCHS, 1994, p.74-75).

No entendimento da autora,

[...] o **parentesco semântico** entre enunciados constitui a **condição** necessária para a instauração de uma relação de paráfrase dita linguística.³¹ ela permite a um sujeito, numa situação discursiva dada, reconhecer ou produzir um enunciado como parafrástico de um outro. Mas me pareceu importante insistir no fato de que o estabelecimento de uma relação de paráfrase se dá sobre um outro terreno que não aquele da língua: trata-se de uma estratégia cognitivolinguageira dos sujeitos que procedem a uma identificação momentânea de significações de cada um dos dois enunciados, anulando as diferenças em favor somente das semelhanças. (FUCHS, 1982, p.174, grifos da autora)³²

³¹ Fuchs (1994) distingue a paráfrase linguística da discursiva, explicando que, enquanto a primeira se funda necessariamente sobre um parentesco semântico, a paráfrase discursiva se apóia numa identidade momentânea, operada apenas no nível do discurso, por meio de um marcador. Por isso, a paráfrase discursiva funciona como uma relação não-reflexiva (o ato de reduplicar é significativo e substitui talvez imperceptivelmente o conteúdo inicial) e não transitiva (porque, por mínima que seja, a transformação do conteúdo é inevitável e não permite que a relação se estenda a uma sequência de frases parafrásticas; o conteúdo vai mudando).

³² “[...] la **parenté semantique** entre énoncés constitue la **condition** nécessaire de l’instauration d’une relation de paraphrase dite linguistique: ele permet à un sujet, dans une situation discursive donnée, de reconnaître ou de produire un énoncé comme paraphrastique d’un autre. Mais il m’a paru important d’insister sur le fait que l’établissement d’une relation de paraphrase se joue sur un autre terrain que celui de la langue: il s’agit d’une **stratégie cognitivo-langagière** des sujets qui procèdent à une identification momentanée des significations des chacun des deux énoncés, annulant les différences au profit de seules ressemblance”.

Ou seja, apesar da importância do parentesco semântico para a construção da paráfrase, não seria suficiente considerá-la somente no nível da língua, pois é no discurso que essas relações se estabelecem efetivamente. A atividade de reformulação parafrástica, como lembra a autora, não se dá “[...] no nível de relações **potenciais** entre frases, mas sim, estabelece uma relação efetiva entre **enunciados**” (FUCHS, 1994, p.83, grifos da autora).³³

Hilgert (2006) assume posição semelhante em relação ao contexto de realização da paráfrase: “A relação de equivalência semântica entre *m* e *p* não decorre do que os enunciados informam isoladamente, fora do contexto, mas só se constrói no discurso” (p.277, grifos do autor). Entretanto, embora esse autor prefira a noção de parentesco semântico à de equivalência semântica, ele admite a existência, em termos sintáticos e não semânticos, de paráfrase simétrica, como mostraremos adiante.

A partir daí, Hilgert acrescenta que a relação parafrástica não se estabelece entre os dois enunciados somente por meio da estrutura proposicional ou mesmo por um movimento semântico previamente definido e constante, pois também está envolvida nesse processo “uma *predicação de identidade*³⁴ entre *m* e *p*” (2006, p.289, grifos do autor). Predicação esta que, na ausência de um parentesco semântico reconhecível entre os enunciados, pode ser construída discursivamente por meio de um marcador discursivo.

Hilgert salienta que, quanto menor o parentesco semântico entre dois enunciados, maior a necessidade de um marcador discursivo para estabelecer uma relação de paráfrase entre eles. Para justificar essa posição, ele cita as considerações de Fuchs sobre o que está em questão na relação de paráfrase: o que importa não é definir se há relação de paráfrase entre

³³ “[...] au niveau des relations **potentielles** entre phrases, mais il pose une relation effective entre **énoncés** ”.

³⁴ Predicação de identidade é a relação semântica de semelhança que é *estabelecida* entre enunciados, no interior da evolução interativa, por meio de um marcador discursivo, ou seja, não existe necessariamente um parentesco semântico entre eles, essa semelhança é “construída” pela presença do marcador.

dois enunciados, mas sim, “*em que condições interpretativas* eles poderão ser tratados como tais” (FUCHS *apud* HILGERT, 2006, p.276, grifos da autora).

No presente estudo, não foi focalizada a relação parafrástica dentro do mesmo texto, enquanto mecanismo de construção e referenciação textual, mas entre textos distintos. Sendo assim, não foram consideradas as ocorrências de paráfrase cuja matriz encontra-se no mesmo texto, o que nos leva a desconsiderar também as ocorrências de paráfrase sem parentesco semântico, construídas apenas discursivamente por meio de marcador discursivo, já que, ainda neste caso, matriz e paráfrase ocupam o mesmo texto.

Em função da noção de parentesco semântico entre dois enunciados, a possibilidade de plena equivalência semântica entre eles ficou, então, descartada. Hilgert (2006, p.290) menciona graus de equivalência, que podem se estender “de uma equivalência forte a uma equivalência fraca”. No presente estudo, essa gradação foi sempre pensada em termos de graus de parentesco semântico.

Vale ressaltar que, embora Fuchs (1994) considere a frase como unidade mínima da paráfrase, Hilgert (2006) reconhece o processo parafrástico também entre sintagmas nominais. No presente trabalho, estamos adotando a concepção deste autor, uma vez que consideramos que há paráfrase entre expressões nominais, como no caso das reminiscências.

Em termos de abrangência semântica, a relação estabelecida pela paráfrase, segundo o autor, pode ser de: “decomposição semântica”, quando a paráfrase, a partir de uma das possibilidades de significação da matriz (o texto de origem), é textualizada num segmento sintático-lexical mais complexo do que ela; “recomposição semântica”, para os casos em que a paráfrase reúne, em um único segmento ou lexema, mais de uma possibilidade de significação da matriz, que se revela mais complexa do que a paráfrase. O autor salienta que “[...] a decomposição e a recomposição semânticas atestam que o parafraseamento ativa um

deslocamento de sentido entre um enunciado matriz e sua paráfrase” (HILGERT, 2006, p.292).

Esses movimentos semânticos se realizam, sintaticamente, por meio de paráfrase expansiva, com a complexificação da estrutura sintática (decomposição), e de paráfrase resumidora, com a simplificação (recomposição); se a paráfrase mantém a mesma estrutura sintática da matriz, modificando apenas alguns itens lexicais, ela é dita simétrica, embora, como afirma o autor, ainda assim possam ocorrer decomposição e recomposição (HILGERT, 2006, p.297).

Os procedimentos parafrásticos reconhecidos nesta pesquisa estão ligados ao parentesco semântico apresentado pelo segmento (paráfrase) em relação ao texto que retoma (tema-proposta ou fragmento), ou seja, se o segmento parafrástico sintetiza as informações que recupera, o procedimento é o de resumo; se o segmento desenvolve mais as informações que retoma, apresentando detalhes que não estavam no texto de origem, o procedimento é o de expansão; e se, entre a paráfrase e o texto de origem, não há nem inclusão nem exclusão de informações, mas apenas operações de modificação que não alteram substancialmente o conteúdo semântico do segmento, então o procedimento é o de reiteração de informações.

A paráfrase pode, também, sem excluir as três possibilidades anteriores, combinar informações vindas de pontos diferentes da proposta, mesclando-as entre si. Pensando especificamente no presente estudo, essa combinação pode ser constituída pela mistura do tema-proposta e de fragmento(s) dela, sendo que, nesta combinação, podem entrar também outros elementos informativos que não estavam na proposta, ou seja, informações pertencentes a outro(s) texto(s), cuja origem não é localizável na comparação feita no presente estudo.

Encapsulamento intertextual

Descrito entre os processos de referenciação, “o encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto” (CONTE, 2003, p.178). Esse recurso coesivo é realizado por meio de uma expressão nominal que retoma uma porção de texto de extensão variada, podendo corresponder tanto a uma sentença quanto a um parágrafo.

Como retoma algo que já foi dito no texto, desempenhando uma função anafórica, o encapsulamento é denominado anafórico. Entretanto, no presente estudo, em função da focalização da intertextualidade e da reescrita, o encapsulamento está sendo considerado na relação entre textos diferentes, e não dentro do mesmo texto. Assim, neste trabalho, o recurso de retomada resumidora de uma porção de outro texto (tema-proposta ou fragmento), dentro de um texto novo (o do aluno) foi denominado “encapsulamento intertextual”.

Na relação intertextual estabelecida pelo encapsulamento, uma expressão nominal é utilizada para recobrir um conjunto de informações do texto de origem, informações estas que não estão presentes no texto que as retoma. A condensação das informações é de tal ordem que o encapsulamento não apresenta elementos suficientes para que um receptor, desconhecedor do texto de origem, possa perceber a relação intertextual existente. Para o cálculo do sentido da expressão, o conhecimento prévio do texto de origem é importante, motivo pelo qual o encapsulamento intertextual pode causar problema localizado de coerência.

Os encapsulamentos intertextuais encontrados no presente estudo apresentam extensões variadas, indo desde casos de condensação mais radical, nos quais um fragmento foi retomado por meio de apenas uma palavra; até os casos em que a retomada intertextual foi realizada por meio de expressões nominais, as quais podem fornecer porções, também de

extensão variada, de informações trazidas da proposta. Entretanto, para que sejam consideradas como encapsulamento intertextual, é preciso que essas expressões tenham deixado implícitas informações importantes dos textos de origem, pressupondo conhecimento prévio do leitor; caso contrário, elas correspondem apenas a paráfrases resumidoras.

2.4.4. Recursos de explicitação da intertextualidade

Os recursos de explicitação da intertextualidade considerados na presente pesquisa, quais sejam, as aspas e a referência ao texto de origem, referem-se especificamente à citação marcada, uma vez que as outras formas de intertextualidade explícita constituem-se em discurso relatado, sendo essa a forma como elas sinalizam a retomada de outro texto.

Aspeamento

O uso de aspas, segundo Authier-Revuz (1998a, p.118), constitui-se num modo explícito de representação de um discurso outro, permitindo, ao mesmo tempo, mostrar uma palavra e marcar distância em relação a ela:

De modo geral, colocar entre aspas uma palavra permite, mesmo que se faça uso da palavra em um discurso, mostrá-la, ao mesmo tempo, como um objeto que, tido à distância, é designado como impróprio de certa maneira ao discurso em que figura: familiar, estrangeiro, contestado etc.; as palavras entre aspas são marcadas como pertencentes a um discurso outro.

As aspas, segundo a autora, usadas para a representação do discurso outro, podem aparecer na autonímia, na qual a palavra entre aspas é apenas mencionada, ou seja, *mostrada* em sua materialidade, para em seguida ser oferecido um comentário reflexivo sobre ela; e na modalização autonímica, na qual a palavra é, ao mesmo tempo, *mostrada* em sua materialidade e *usada*, podendo estar ou não acompanhada de comentários metalinguísticos. Quando não é acompanhada de comentário explícito, a modalização autonímica se realiza apenas por meio de “sinal tipográfico” (aspas, no caso desta pesquisa).³⁵

³⁵ O itálico (sinal tipográfico) e o sinal entonativo, apresentados pela autora como sendo também recursos de realização da modalização autonímica, não estão sendo considerados na presente pesquisa, uma vez que o *corpus* é constituído por textos escritos (e, no caso dos textos dos alunos, manuscritos).

Koch (2009, p.69), retomando o trabalho de Authier-Revuz e comentando as diferentes funções que as aspas podem desempenhar, apresenta a seguinte classificação delas: aspas de diferenciação, cuja função é “mostrar que nos distinguimos daquele(s) que usa(m) a palavra, que somos ‘irredutíveis’ às palavras mencionadas”, ou seja, aspas que marcam certa distância do locutor em relação às palavras que retoma; aspas de condescendência, que assinalam a presença de uma palavra que foi incorporada ao texto de modo “paternalístico”, para reproduzir o modo de dizer do interlocutor; aspas pedagógicas, muito frequentes no discurso de divulgação científica, assinalam “o uso de termos ou expressões vulgares como um passo intermediário para permitir o emprego da palavra ‘verdadeira’, ‘correta’, à qual o locutor adere”; aspas de proteção, cuja função é mostrar que a palavra ou expressão usada não é totalmente apropriada ao contexto; aspas de ênfase, de insistência; aspas de questionamento ofensivo ou irônico, as quais, segundo Koch (2009, p.69), colocam em questão a “propriedade da palavra ou expressão empregada pelo interlocutor por prudência ou por imposição da situação”.

Romualdo (2002b, p.4), em um estudo sobre o uso de aspas nas tomadas de depoimento em juízo, afirma que elas “são utilizadas para delimitar um registro diferenciado do registro formal de linguagem do processo e para introduzir, nos textos-documento, palavras e expressões características de um outro discurso”. Esse uso também ocorre nos textos escolares, sobretudo nos textos dissertativos, como é o caso do material que compõe o *corpus* desta pesquisa, uma vez que estão presentes tanto a preocupação com um registro formal de linguagem quanto a preocupação com o uso de expressões trazidas de outros discursos.

Vale lembrar que, dentre as ocorrências de aspas encontradas no material analisado, há dois tipos que não foram incluídas entre os casos de aspeamento, por já estarem contempladas

nas formas de discurso relatado: as aspas em discurso direto (autonímia) e a “ilha textual” em discurso indireto (modalização autonímica).

A partir dessa noção de aspeamento, fizemos as adaptações necessárias para adequá-la ao contexto teórico da intertextualidade. Sendo assim, o aspeamento foi considerado como recurso de explicitação da retomada de outro texto, mais especificamente, do tema-proposta e/ou de fragmento(s) da proposta, para os casos em que não há discurso relatado. Ou seja, entendemos que há aspeamento apenas nas ocorrências de palavras ou segmentos entre aspas que não integrem relato de outra enunciação e que correspondam a trechos demarcados como tendo sido trazidos do tema-proposta ou de fragmento(s) dela.

Referência

Em alguns casos, a retomada de outro texto vem acompanhada de informações sobre o texto de origem, tais como explicitação de autor, local de publicação e/ou ano do texto citado,³⁶ as quais podem aparecer em conjunto ou isoladamente. Como revelam, no texto, dados sobre o outro texto que ele retoma, esse tipo de informação foi considerado no presente estudo como recurso de explicitação da intertextualidade, denominado referência.

O próximo capítulo versará sobre as análises da intertextualidade no *corpus*, apresentando, primeiramente, aquelas cujo objeto foram as primeiras versões dos textos, e, depois, as referentes às versões reescritas.

³⁶ No material analisado nesta pesquisa, há, como mostraremos nas análises, um caso de referência direta à proposta.

3. ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE

“Do amontoado de cadernos e livros retirou uma folha branca e um lápis Faber. Com um olhar enviesado vi a sua caligrafia nascer quase no centro da folha branca e, ondulado, declinar para a extremidade do papel. [...]Depois, passou a rabiscar palavras esparsas, em português, e pareceu-me um tanto aleatória a posição dessas palavras na superfície branca: um céu diminuto pontilhado de astros cinzentos, formando uma espessa teia de palavras que às vezes desaparecia, pois o grafite de ponta finíssima desenhava letras invisíveis, sulcos sem cor, linhas d’água. E, de repente, a inclinação do grafite ou o atrito deste com o papel fazia ressurgir volutas pardacentas ou escuras, criando passagens bruscas e inesperadas do invisível ao legível. Era curioso observar as ranhuras e riscos concentrados numa região diminuta do papel, a metade do retângulo branco sendo devastado por manchas, como se uma figura caótica formasse um limite dentro dos limites do retângulo. Naquela região as palavras proliferavam como uma explosão de fogos de artifício: reordenação de palavras, inversão e alteração de frases ou pedaços de frases, até o momento em que a mão estancou no ar e o lápis foi repousado sobre o mármore”.

(Milton Hatoum, *Relatos de um certo oriente*)

Neste capítulo, apresentamos, em dois módulos distintos, as análises das ocorrências de intertextualidade encontradas no material da pesquisa: no primeiro, as análises, feitas a partir da comparação com o texto da proposta de produção, das primeiras versões de textos produzidas pelos alunos; no segundo módulo, apresentamos as análises, feitas a partir da comparação com as primeiras versões comentadas pelo professor e com a proposta, da intertextualidade nas versões reescritas pelos alunos.

Entretanto, fazemos antes uma análise descritiva da proposta de produção de texto, como preparação para facilitar a leitura e a compreensão das análises que são apresentadas nas seções subsequentes.

A proposta de produção de texto do material foi adaptada, pelo professor, a partir da questão discursiva de número 10, da Prova de Pedagogia do *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes* (ENADE) de 2008, do Ministério da Educação, e solicitava a produção de texto dissertativo sobre o tema “A contradição entre o resultado de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”. A proposta fornecia quatro excertos motivadores e quatro instruções sobre como produzir o texto. Sendo assim, o texto da proposta, além de apresentar relações intertextuais com outros textos, também estimulava a intertextualidade no processo de escrita dos alunos, por meio do material e das instruções que oferecia.

Para efeito de análise, a proposta foi dividida em três partes, às quais estamos chamando de cabeçalho, texto propositivo do tema e textos motivadores, em função do tipo de informação que veiculam e do modo de organização textual.

A função do cabeçalho é situar a atividade a ser proposta e geralmente está presente em propostas de produção escolares. Dentre os enunciados que foram considerados como

pertencentes a esta primeira parte, dois fornecem os nomes da disciplina e das professoras responsáveis por ela, e são acompanhados da expressão “Exercício de redação”, título da atividade a ser realizada:

Prática de Leitura e produção de textos I
Profa. Milena; Profa. Maria³⁷

Exercício de redação*³⁸

Todos esses enunciados são atos metaenunciativos, uma vez que se prestam a fornecer informações específicas sobre a situação de enunciação do texto da proposta: dados sobre a situação de enunciação, como locutor e contexto; título da atividade; e uma informação, oferecida no final, a qual explicita a natureza intertextual da proposta, dando a conhecer, por meio da indicação da fonte, que se trata de citação de outro texto, a prova do Enade. Note-se que o enunciado está em itálico, recurso empregado para indicar, conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), o nome da fonte de onde foi extraído e adaptado o texto da proposta.

Quanto à parte texto propositivo do tema, ela apresenta enunciados que interferem diretamente no modo de constituição dos textos a serem produzidos pelos alunos, alguns inclusive levando à presença constante de intertextualidade no material analisado. Neste sentido, o tema, fornecido nesta parte da proposta, é necessariamente um elemento que leva a uma relação intertextual entre a proposta e cada um dos textos realizados a partir dela, como mostramos nas análises.

Exercício de redação

A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos, redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos), sobre o seguinte tema:

³⁷ Esses nomes são fictícios e prestam-se apenas a mostrar como estava organizado o cabeçalho da proposta.

³⁸ Esse asterisco remetia, na proposta, ao enunciado “*Adaptado da Prova de Pedagogia do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2008, Ministério da Educação*”, que aparecia no final da página.

A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

Esta proposta também apresenta instruções sobre *como* e *o quê* deve ser realizado na produção do texto. O primeiro segmento, “A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos”, apresenta uma instrução sobre intertextualidade, explicitando a necessidade de o aluno ler os excertos e dialogar com eles em seu texto. Conforme já dissemos, essa instrução costuma estar presente nas propostas escolares que incluem textos motivadores e a combinação entre essas partes foi determinante para a ocorrência de intertextualidade nos textos que compõem o *corpus*, como mostramos nas análises das versões.

O segmento seguinte, “redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos)”, explicita o tipo de texto a ser empregado e, portanto, instrui sobre *o quê* deve ser realizado a partir da proposta. A informação entre parênteses, cuja função é fornecer detalhes sobre a estrutura argumentativa que o texto a ser realizado deve apresentar, ajuda a compor a instrução sobre tipo de texto dessa proposta, na medida em que estabelece que a estrutura argumentativa deve apresentar pelo menos dois argumentos.

O trecho restante do texto propositivo, “sobre o seguinte tema: A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”, complementa as informações sobre *o quê* o aluno deve realizar, fornecendo a instrução sobre o assunto a ser discutido no texto dissertativo pelo aluno.

Essa proposta apresenta, também, o seguinte conjunto de enunciados: intitulado

Instruções

- (i) seu texto deve ser de cunho dissertativo-argumentativo (não deve, portanto, ser escrito em forma de poema, de narração etc.);
- (ii) o texto deve ter o máximo de 30 linhas;
- (iii) o texto deve ser redigido na modalidade padrão da Língua Portuguesa;
- (iv) o texto não deve conter cópia, sem a devida citação, dos textos motivadores.

Trata-se de orientações que, ou complementam as já fornecidas nos outros enunciados do texto propositivo, como no caso de (i), com relação à instrução de tipo de texto, ou, no caso de (iv), com relação à instrução sobre intertextualidade, reforçando e esclarecendo os procedimentos a serem adotados; ou oferecem mais detalhes para guiar o aluno na produção do texto, tais como (ii), que estabelece a extensão que o texto deve ter, e (iii), que esclarece o registro de linguagem a ser adotado. Embora esses enunciados ofereçam, portanto, orientações tanto para o *como* quanto para o *o quê* deve ser realizado no texto, pela forma como eles se organizam textualmente, optamos por considerá-los como instruções complementares, na medida em que se destinam a reforçar o que já havia sido estabelecido pelas outras partes.

Na parte textos motivadores, a justaposição de fragmentos de textos de terceiros, seguidos por indicações de fonte, cria o efeito de discurso direto, apesar de não aparecerem elementos introdutórios desse tipo de discurso, tais como “fulano disse que”. É como se o enunciador do texto-proposta abrisse espaço para a entrada da voz dos enunciadores de cada fragmento. Essa particularidade, que é característica da proposta de produção com coletânea de textos, advém do fato de que ela se organiza, textualmente, em forma esquemática, com a ordenação das citações em sequência. O conjunto dos textos motivadores é o elemento da proposta que mais gera intertextualidade ao longo do processo de produção, sendo retomado não apenas na primeira versão, como também em comentários dos professores, durante a etapa de revisão, e, uma vez mais, na versão reescrita.

O conjunto de textos motivadores da proposta sob análise é composto por quatro fragmentos de textos alheios, sendo que o primeiro combina texto verbal e não-verbal, enquanto os outros apresentam apenas texto verbal. Todos os fragmentos apresentam referências completas sobre autor e fonte de onde foram extraídos, e, embora não estejam entre aspas, são citações sinalizadas do discurso alheio. Após cada indicação de fonte, há a

anotação, entre parênteses, do termo “Fragmento”, indicando tratar-se de trecho extraído de um todo, de um texto outro, sendo, portanto, mais um elemento a demarcar intertextualidade.

Além dessas marcas de intertextualidade, relativas à enunciação do texto “exame de vestibular”, cada fragmento também apresenta pontos de intertextualidade, os quais já estavam presentes no discurso que foi transcrito e remetem a outras instâncias de enunciação, aos outros textos, conforme ilustram as reproduções dos fragmentos.

Reproduzimos abaixo o primeiro fragmento da parte textos motivadores da proposta:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

O fragmento 1 apresenta texto verbal e não-verbal. Trata-se da foto de um garoto, segurando um livro transparente, em cujas páginas estão inscritos os dois enunciados do fragmento: o primeiro figura na página da esquerda, e o segundo, na página da direita. Esse conjunto de textos corresponde à primeira ilustração de uma matéria publicada na Revista Veja, sob o título “Você sabe o que eles estão ensinando a ele?”,³⁹ a qual tratava da situação do sistema de educação brasileiro, e que foi repetido no texto da proposta tal como estava no texto de origem.

A seguir, o segundo fragmento da proposta:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

³⁹ Os textos-fonte completos dos quatro fragmentos da proposta estão no anexo 2.

O fragmento acima, cujo título é o mesmo da matéria do jornal, de onde ele foi extraído, corresponde a uma transcrição do primeiro parágrafo e de parte do segundo, do texto original, conforme mostra o segmento reproduzido abaixo, no qual o trecho excluído está em itálico:

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota média 7,1.

Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1. *A análise das condições de oferta do ensino e do corpo docente também são positivas na maioria dos quesitos.*

O mesmo ocorre no fragmento 3, que apresenta os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos):

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O fragmento 3 corresponde a uma transcrição dos dois primeiros parágrafos do texto de jornal cujo título era “Brasil, entre os piores também em matemática e leitura”, o qual foi repetido no fragmento, com a exclusão do primeiro termo (Brasil).

Os dois primeiros fragmentos correspondem, portanto, a citações diretas, sem reformulação, de um texto outro, constituindo-se, ambos, em ocorrências de discurso direto. O mesmo se pode dizer do fragmento 3, uma vez que ele também corresponde a uma transcrição

de segmento do discurso outro, sendo que a única operação de adaptação efetuada foi a referida exclusão de termo no título.

O quarto e último fragmento da proposta apresentam resultados de uma avaliação oficial que não chega a ser explicitada no trecho que foi transcrito para o texto da proposta, como mostra o fragmento abaixo.

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a nota foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O título do fragmento 4 foi repetido do texto do jornal, do qual foi extraído; quanto ao segmento, trata-se de uma adaptação feita por meio da junção de três parágrafos: o primeiro; o terceiro, este sem a frase inicial (“Numa escala de zero a dez”); e quarto parágrafos, conforme ilustra o trecho do texto original reproduzido abaixo (trechos excluídos em itálico):

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria.

Os novos dados a respeito da qualidade da educação brasileira foram apresentados ontem pelo MEC (Ministério da Educação) em Brasília na divulgação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Trata-se de um indicador que leva em conta tanto o aprendizado dos alunos, medido em testes de matemática e português, quanto os percentuais de aprovação.

Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta a oitava), a nota foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5.

Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada "pior do que regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

O fragmento 4 também apresenta uma marca de intertextualidade, as aspas, que delimitam uma ilha textual em discurso indireto (“pior do que regular”); os segmentos “ela ainda foi considerada” e “pelo ministro da Educação, Fernando Haddad” constituem-se em elementos introdutórios do discurso indireto.

Com relação à adaptação da prova do Enade,⁴⁰ foram feitas poucas modificações, sendo que a primeira a ser apontada é o fato de que, originalmente, essa proposta correspondia a uma questão discursiva, que solicitava, como resposta, a produção de um texto dissertativo curto (no máximo dez linhas). A alteração da natureza da atividade gerou as poucas modificações efetuadas no texto da proposta, todas na parte de instruções complementares: substituição do título desta parte, que no texto original era “Observações”, e que, na proposta adaptada, passou a ser “Instruções”; exclusão da segunda instrução, que reforçava a necessidade de a argumentação estar apoiada em dois argumentos, mantendo essa instrução apenas no corpo do texto propositivo; aumento da extensão solicitada para o texto, que era “entre 8 e 10 linhas” e passou a “no máximo 30 linhas”; pequenas alterações no enunciado da última instrução, com a substituição de itens lexicais (*seu* por *o*; *fragmentos* por *cópia*) e a inclusão do segmento “sem a devida citação”, o qual foi encaixado logo depois do termo *cópia*, como mostram os grifos na reprodução dos segmentos:

Original: “*Seu* texto não deve conter *fragmentos* dos textos motivadores”

Adaptado: “*O* texto não deve conter *cópia*, *sem a devida citação*, dos textos motivadores”

Essa modificação na última orientação trouxe consequências importantes para a instrução sobre intertextualidade da proposta, na medida em que explicita a necessidade de que as citações que correspondam a cópias dos excertos tragam essa informação explícita no discurso. Trata-se, portanto, de uma solicitação para que, caso haja citação direta, que ela seja

⁴⁰ O texto da prova original do Enade está no anexo 2.

marcada, instrução esta que interferiu diretamente no processo de produção das versões dos textos, uma vez que, como veremos, ela determinou baixa ocorrência de transcrições, conforme será demonstrado no capítulo de análises.

Uma última modificação operada no texto da proposta foi a exclusão do enunciado “No desenvolvimento do tema proposto, utilize os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação”, que antecedia as instruções complementares. Essa exclusão operou uma modificação na posição enunciativa prevista pela proposta para os alunos-escreventes: o enunciado excluído instruía, ainda que discretamente, os alunos a se posicionarem como egressos do ensino médio; com a exclusão dele, embora tenha deixado de existir uma instrução explícita sobre o posicionamento a ser assumido, há sugestão implícita para que o escrevente se coloque, enquanto aluno de Pedagogia, como futuro educador, na medida em que a proposta solicita uma reflexão sobre questões ligadas ao ensino e que se trata de alunos do curso de pedagogia.

3.1. Relações intertextuais entre a 1ª versão e a proposta

No capítulo 3, apresentamos os tipos de intertextualidade arrolados pela literatura e aqueles que seriam utilizados nesta pesquisa, organizados a partir da distinção entre intertextualidade explícita e intertextualidade implícita, organização esta que será adotada também para a apresentação das análises da intertextualidade no *corpus*.

3.1.1. Intertextualidade explícita

A intertextualidade explícita é constituída por formas que apresentam marcas explícitas da relação que o texto mantém com outros textos. Dentre as formas de intertextualidade explícita, três pertencem ao discurso relatado, o discurso direto, o discurso indireto e a modalização em discurso segundo, enquanto a citação marcada se constitui numa forma de intertextualidade explícita, indiciada apenas pela presença de um sinal tipográfico (aspas, itálico) e/ou da referência à fonte do texto de origem, e não se inclui entre as formas de discurso relatado.

Lembramos que, dentre essas formas de intertextualidade explícita, duas foram encontradas no *corpus*, mas ainda não foram descritas pela literatura, motivo pelo qual fizemos a apresentação e descrição delas no capítulo anterior: a MDS com locutor metonímico, que corresponde a um tipo especial de MDS, e a citação marcada.

Modalização em discurso segundo

A modalização em discurso segundo caracteriza-se, no caso deste estudo,⁴¹ como uma forma de discurso relatado, por meio da qual um segmento do texto é modalizado como dependente de fragmento(s) da proposta que é (são) retomado(s). A modalização é realizada por um elemento modalizador (“segundo X”; conforme X), que pode estar explícito ou implícito.

O segmento⁴² de texto abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 25, apresenta uma ocorrência de intertextualidade que retoma o fragmento 3, transcrito na sequência:

Exemplo 1

No entanto [**de acordo com** Weber, *no Jornal da Globo*, que retrata o péssimo desempenho em um teste mundial de matemática, demonstra o baixo nível de aproveitamento e aprendizado que os alunos estão obtendo nas aulas.] (texto 25 – 1ª v.)

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O segmento entre colchetes no exemplo 1 é constituído por paráfrase que resume o primeiro parágrafo do fragmento citado, apresentando informações que foram selecionadas nele: o péssimo desempenho dos alunos brasileiros em um teste mundial de matemática; mais

⁴¹ Cf. Capítulo 2, subseção 4.1.

⁴² Usaremos “fragmento” com referência aos textos motivadores constantes da proposta e “segmento” para nos referirmos aos exemplos com trechos de textos dos alunos.

o segmento modalizador (“de acordo com Weber”), que apresenta explicitamente o nome do jornalista autor da notícia; e a referência à fonte da notícia (“no Jornal da Globo”).

Trata-se de uma ocorrência de modalização em discurso segundo, porque o segmento retomado do fragmento 3 é modalizado, por meio da expressão “de acordo com”, como dependente de um outro enunciado (texto), cujo enunciador é citado nominalmente (Weber). Além dessas marcas evidentes da relação intertextual, a referência ao jornal em que foi veiculado o texto é mais um elemento de explicitação da relação intertextual.

A distorção no nome do jornal (“Jornal *da* Globo”, em lugar de “Jornal *O* Globo”) provoca mudança na interpretação da citação, pois ela seria entendida, por um leitor que desconhecesse a proposta de produção de texto, como sendo retomada de texto (oral) apresentado no jornal televisivo da emissora, e não de texto escrito e publicado no jornal impresso do mesmo grupo empresarial.

O terceiro parágrafo do texto 25 apresenta outra ocorrência de modalização em discurso segundo com referência, ressaltada entre colchetes na transcrição abaixo:

Porém [os mesmos [alunos] dizem pontuar os seus colégios em média de 7,2, **segundo** Góis (2008) então é necessário dizer que estudantes têm a consciência do valor que a escola traz para si, mas uma grande massa dos mesmos fazem desta oportunidade seu fracasso. (texto 25 – 1ª v.)

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, **os alunos**, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, **eles deram para seus colégios nota 7,1**. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, **a média é de 7,2**; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. **2008**. (Fragmento)

Neste caso, o segmento “os mesmos [alunos] dizem pontuar os seus colégios em média de 7,2, segundo Góis (2008 ” é constituído também por paráfrase que resume o

fragmento 2, com a repetição da expressão “em média 7,2”; mais o segmento modalizador (“segundo Góis”), que também cita nominalmente o autor da notícia e vem posposto à paráfrase; e a referência ao ano da publicação do texto. Verificamos, aqui, nova distorção da informação trazida, uma vez que o fragmento 2 apresenta, como média geral da nota atribuída ao ensino pelos alunos, não a cifra de 7,2, que era parcial, mas a de 7,1, que inclusive figura no título da notícia. Este parágrafo, diferentemente do anterior, é constituído pela combinação entre o segmento descrito acima e informações que não estão na proposta.

É interessante notar que, dentre os quatro parágrafos que o texto 25 (reproduzido abaixo) possui, dois, justamente os do desenvolvimento, foram elaborados com informações trazidas da proposta, enquanto para a introdução e a conclusão, apesar de possuírem elementos lexicais em comum com os fragmentos (“educação”, “escola”, “sociedade”), não é possível afirmar que apresentam relação intertextual com ela.

Texto 25

Valores da educação

Em meio a sociedade em que se vive, onde a educação é um motivo de conturbação nos pensamentos da população, em que uns acham ser a solução do mundo e outros preferem ~~se~~ ~~abs~~ novos recursos para o desenvolvimento econômico, a escola estadia em intermédio a esses pensamentos cumprindo seu papel.

No entanto de acordo com Weber, no Jornal da Globo, que retrata o péssimo desempenho em um teste mundial de matemática, demonstra o baixo nível de aproveitamento e aprendizado que os alunos estão obtendo nas aulas.

Porém os mesmos dizem pontuar os seus colégios em média de 7,2, segundo Góis (2008 então é necessário dizer que estudantes têm a consciência do valor que a escola traz para si, mas uma grande massa dos mesmos fazem desta oportunidade seu fracasso.

Contudo, não podemos simplesmente ignorar que a escola tem a principal responsabilidade em questão pois é a partir de sua maneira de transmitir o conhecimento que se deve conciliar suas metas, ou seja, teorias e práticas para integrar esses alunos imersos em uma sociedade capitalista e tecnológica, em sala de aula obtendo um bom rendimento escolar. (texto 25 – 1ª v.)

Além disso, as informações dos segmentos que apresentam relação intertextual com a proposta, não chegam a ser articuladas na argumentação do texto; elas são apenas colocadas em sequência e ligadas pelos conectores (em negrito). Assim, apesar de a sinalização das

relações intertextuais ter sido devidamente estabelecida, por meio das modalizações e das referências apresentadas acima, os problemas de articulação entre elas fazem com que o texto perca força argumentativa.

O exemplo a seguir, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 30, também apresenta ocorrência de intertextualidade (entre colchetes) com o fragmento 2 da proposta, conforme mostram os negritos do fragmento 2, reproduzido na sequência:

Exemplo 2

As opiniões públicas, enquadram à educação brasileira de forma geral, desde o que é visto por pais, professores, sentido pelos alunos e emitido pelas entidades que a partir de questionários, publicam a porcentagem anual de conhecimento adquirido, estas, aplicadas em todos os estados, em séries aleatórias e também, comparadas internacionalmente. [Para os alunos, a média global é considerada regular, salvo que os montantes calculados pelas entidades que avaliam este desempenho, não confirmem nitidamente esta afirmação.] (texto 30 – 1ª v.)

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, **eles deram para seus colégios nota 7,1**. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

O segmento “Para os alunos, a média global é considerada regular” parece retomar a informação apresentada pelo fragmento 2, sobre a avaliação do ensino feita pelos alunos, embora o segmento não especifique qual é o objeto dessa avaliação (“média global” de quê?). Mesmo assim, é possível perceber relação intertextual com o fragmento 2, por causa da sequência da frase (“salvo que os montantes calculados pelas entidades que avaliam este desempenho, não confirmem nitidamente esta afirmação”), que retoma informações do início do fragmento 2 (“Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado”).

Nessa ocorrência de intertextualidade (“Para os alunos, **a média global é considerada regular, salvo que os montantes calculados pelas entidades que avaliam este desempenho, não confirmem nitidamente esta afirmação**”), o trecho (em negrito) que contém as informações selecionadas e trazidas do fragmento 2 por meio de paráfrase resumitiva, é modalizado, pela expressão “para os alunos” (“segundo X”), como segundo em relação a outro texto. Trata-se, portanto, de modalização em discurso segundo, cujo locutor, a quem é atribuído o enunciado retomado, é “os alunos”.

No segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 28, há ocorrência de intertextualidade (entre colchetes) realizada por meio de modalização em discurso segundo, a qual apresenta duas referências (em negrito):

Exemplo 3

Pais acreditam que seu imposto está bem investido na educação brasileira; Professores se sentem muito bem preparados para ensinar e alunos avaliam com notas relativamente altas suas escolas em comparação a sua própria notas -, [isso tudo de acordo com a revista **Veja (20 de agosto de 2008, p.72-73)** e com a **folha de São Paulo (11 de junho de 2008, fragmento).**] texto 28 – 1ª v.)

As duas referências acima retomam, respectivamente, os fragmentos 1 e 2 da proposta, como mostram os negritos abaixo:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

As referências foram trazidas, por meio de repetição, praticamente como estavam nos fragmentos originais, com pequenas modificações: da primeira (“Veja (20 de agosto de 2008, p.72-73)”), que no original era “Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.”, foi excluída a palavra “revista” e a vírgula depois de *Veja*, além de terem sido colocados entre parênteses a data e as páginas da publicação; da segunda referência (“folha de sSão Paulo (11 de junho de 2008, fragmento)”), que no original era “GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)”, foi excluído o nome do jornalista responsável pelo texto; e as palavras “Folha”, que integra o nome do periódico, e “fragmento”, foram grafadas com iniciais minúsculas, além da apresentação da data entre parênteses, que não são fechados ao final. Trata-se de pontos de intertextualidade que foram realizados por meio de repetição, embora juntos façam parte de paráfrase.

Na frase “*isso tudo de acordo com a revista Veja (20 de agosto de 2008, p.72-73) e com a folha de sSão Paulo (11 de junho de 2008, fragmento)*”, que compõe a modalização em discurso segundo sob análise, o segmento (em negrito) que contém o elemento modalizador “de acordo com” é mais extenso do que o segmento modalizado (em itálico) como dependente dos textos dos periódicos. Isso acontece porque a expressão nominal modalizada retoma, anaforicamente, por meio da combinação entre o pronome demonstrativo “isso” e o indefinido “tudo”, todo o segmento que a antecede no parágrafo, e que contém dois outros pontos de intertextualidade.⁴³

Diferentemente dos exemplos anteriores de modalização, este apresenta entidades abstratas funcionando como locutores metonímicos dos textos retomados, ou seja, a revista e o jornal em questão são tomados como se fossem extensões dos jornalistas responsáveis pelas

⁴³ Esses dois pontos de intertextualidade do segundo parágrafo do texto 28 não são analisados aqui, mas no exemplo 9, uma vez que se trata de formas de intertextualidade que são apresentadas lá.

matérias. Por isso, entendemos que não se trata de modalização em discurso segundo padrão, mas com locutor metonímico.

No segmento abaixo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 28, há outras duas modalizações com locutor metonímico:

Porém, a realidade se mostra outra: [mesmo com ao comemorado aumento de notas e diminuição no nível das reprovações, **noticiadas** folha de São Paulo (gGóis, Antonio e Angela Pinho, 12 de junho de 2008),] [o Brasil continua entre os dez (10) últimos países na avaliação do programa internacional de avaliação de alunos (PISA) que inclui varios países desenvolvidos, **de acordo com** o jornal da Globo (Weber, Demetrio, 5 de dezembro de 2007).] (texto 28 – 1ª v.)

Na primeira ocorrência, o segmento “mesmo com ao comemorado aumento de notas e diminuição no nível das reprovações, **noticiadas** folha de São Paulo (gGóis, Antonio e Angela Pinho, 12 de junho de 2008)”, retoma, por meio de uma paráfrase, o fragmento 4 da proposta, resumindo-o:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, **e a diminuição da reprovação** fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. **Embora tenha comemorado o aumento da nota**, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Os negritos mostram as informações que foram recuperadas pela paráfrase. Trata-se de modalização em discurso segundo, porque o segmento é representado como tendo sido extraído de outro texto (fragmento), a notícia do jornal, sendo que o elemento modalizador (“conforme”) está implícito. Assim como a ocorrência que acabamos de analisar (do segundo parágrafo do texto 28), aqui também verificamos entidade abstrata (“folha de São Paulo (gGóis, Antonio e Angela Pinho, 12 de junho de 2008)”) funcionando como locutor do texto

modalizado, como se o jornal fosse extensão dos dois jornalistas responsáveis pela notícia (Góis e Pinho). Note-se que a referência foi trazida praticamente como estava no original (“GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)”), com a exclusão do segmento “p.14 (Fragmento)” e com dois deslocamentos: inversão na ordem sobrenome/nome da jornalista e apresentação do nome do jornal fora dos parênteses e anteposto ao resto da referência.

Vale ressaltar que, no trecho (somando parte modalizada e parte modalizadora), o vocábulo “noticiadas” retoma apenas “reprovações”, e não as expressões nominais que o antecedem: “diminuição no nível de reprovações” e “aumento de notas”. Como a notícia do jornal, presente no fragmento, traz todas essas informações, e não se refere apenas às reprovações, podemos perceber que houve impropriedade no modo como a informação foi retomada.

A segunda ocorrência de intertextualidade explícita do segmento, “o Brasil continua entre os dez (10) últimos países na avaliação do programa internacional de avaliação de alunos (PISA) que inclui vários países desenvolvidos, de acordo com o jornal da Globo (Weber, Demétrio, 5 de dezembro de 2007)”, retoma o fragmento 3 por meio de uma modalização em discurso segundo, conforme reprodução a seguir:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

A ocorrência apresenta elemento modalizador explícito (“de acordo com”) e, funcionando como locutor, a instituição responsável pelo texto retomado (“o jornal da Globo”). Curiosamente, a menção ao nome do jornal contém a mesma distorção apontada no exemplo 1 (texto 25): em lugar de referir-se ao jornal impresso de nome *O Globo*, o texto cita como fonte das informações do segmento o jornal televisivo da emissora do mesmo grupo: *Jornal da Globo*. Essa coincidência de distorção na referência, que parece indicar preferência (ou maior familiaridade) com o jornal transmitido pela emissora de televisão, talvez se deva ao fato de que o jornal impresso em questão não tem grande circulação no estado de São Paulo (local onde moram os alunos colaboradores desta pesquisa), porque é periódico do Rio de Janeiro.

A referência, conforme mostram os negritos no fragmento reproduzido acima, foi transcrita praticamente como estava no original, com a exclusão justamente do nome do jornal.

Note-se que as três ocorrências de modalização em discurso segundo que acabamos de analisar apresentam, funcionando como locutor metonímico, as referências dos textos retomados e pertencem ao mesmo texto 28.

O próximo exemplo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 16, apresenta mais uma ocorrência desse tipo de modalização:

Exemplo 4

[A “satisfação escolar” demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...)] Esse fato pode decorrer do que a sociedade julga importante na aprendizagem escolar sendo assim ela aceita o que é proposto no currículo da escola, pensando que é o suficiente para a sua formação como indivíduo. (texto 16 – 1ª v.)

O segmento entre colchetes (acima) retoma, por meio de paráfrase, resumindo e combinando-os, os fragmentos 1 e 2, transcritos na sequência:

Fragmento 1

90% dos **professores** se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos **pais** consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os **alunos**, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

A comparação entre o segmento “A ‘satisfação escolar’ demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...)” e os fragmentos retomados por ele permite perceber que, apesar da repetição dos elementos lexicais “pais”, “professores” e “alunos”, o parentesco semântico entre eles é baixo, porque as informações são recuperadas de modo genérico.

O segmento “demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional”, que modaliza as informações como dependentes de um outro texto, traz implícito o elemento modalizador (conforme). Além disso, ele apresenta, funcionando como locutor metonímico, entidade abstrata, as pesquisas sobre educação, as quais são tomadas como extensão das pessoas responsáveis pela elaboração de tais estudos.

A ocorrência apresenta, também, o aspeamento da expressão “satisfação escolar”, sugerindo tratar-se de segmento que foi transcrito do texto original, como elemento não traduzido. A expressão está integrada sintaticamente à frase, funcionando como sujeito do verbo (“sugere”), o que permite perceber que ela não está sendo apenas mencionada (mostrada), mas *usada e mostrada*, revelando tratar-se de “ilha textual”, nos termos de Authier-Revuz (1998).

O exemplo a seguir, correspondente ao segundo parágrafo do texto 27, também apresenta uma ocorrência de intertextualidade (entre colchetes) com o fragmento 2 da proposta:

Exemplo 5

[**Em base nos questionamentos** os alunos que foram bem dão uma nota menor à escola em relação aos que foram mal.] Assim, os alunos não atribuem o seu sucesso especificamente a escola. (texto 27 – 1ª v.)

Nessa ocorrência, o fragmento 2, reproduzido abaixo, é retomado por meio da paráfrase “os alunos que foram bem dão uma nota menor à escola em relação aos que foram mal”, uma vez que ela apresenta reformulação das informações vindas apenas da parte final do fragmento (em negrito), resumindo-o:

Fragmento 2

[...] No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. **Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.**

No exemplo 5, o uso da expressão definida (“(n)os questionamentos”), em itálico, pressupõe conhecimento prévio, por parte do leitor, sobre quais questionamentos são esses, sendo que essa informação não aparece no texto, nem no parágrafo antecedente (introdução), nem nos que se seguem. A comparação do segmento com o fragmento 2 permite inferir que a expressão refere-se aos questionários do ENEM, e que ela funciona como encapsulamento intertextual para a informação apresentada por eles: os números da avaliação do ensino feita pelos alunos.

Esse processo de construção textual, baseado na referência direta a informações presentes em outro texto, e as quais não necessariamente são do conhecimento de eventual leitor, causou problema de coerência nesse ponto do texto 27: esse encapsulamento pode levar

ao entendimento de que os alunos questionaram o ensino, e não de que o avaliaram (e positivamente!).

A relação intertextual apontada acima é explícita, uma vez que, no segmento “em base nos questionamentos”, a expressão “em base n-[em]” (com base em), que equivale a “de acordo com”, explicita a fonte da informação, modalizando-a em relação aos “questionamentos” (ou seja, aos questionários do Enem). Entendemos que se trata de modalização em discurso segundo do tipo especial, uma vez que é apresentada, como locutor da mensagem citada, uma entidade abstrata. “Os questionamentos” é representado como se fosse extensão das pessoas que o realizaram, funcionando como locutor metonímico, na medida em que está sendo usado no lugar dos sujeitos responsáveis por sua enunciação. Daí porque entendermos tratar-se de modalização em discurso segundo com locutor metonímico.

O segmento abaixo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 24, apresenta mais uma ocorrência de modalização em discurso segundo com locutor metonímico:

Exemplo 6

[**Segundo** o que foi ~~a~~ apresentado no “jornais” e na “revista Veja” sobrê o desempenho dos alunos do ensino medio e fundamental há varias contradições, explicando as notas e as posições no cenario mundial da educação] a tendencia do Brasil em melhorar a Educação segue sua meta, mas não satisfaz os professores os que lutam pela Educação mais qualificativa como o minIstro Fernando Haddad. Eu creio que cada dia mais a Educação melhora no Brasil. Por causa da temeridade da exclusão de muitos no trabalho, por vivemos num mundo mais avançado em tecnologia, onde a divulgação das noticias, do avanço tecnologico, das condições e direitos adiquirido se divulgam a toda hora, os mais atrasados adiquirem conhecimentos pelos meios de comunicacoes. (texto 24 – 1ª v.)

O segmento entre colchetes, que contém a expressão modalizadora “segundo X”, introduz o segmento “há varias contradições, explicando as notas e as posições no cenario mundial da educação”, que retoma, difusamente e por meio de paráfrase resumitiva, tanto o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”), quanto os quatro fragmentos dela, na medida em que, de modo genérico, apresenta elementos que retomam informações

presentes em cada um deles: os fragmentos 1 e 2 são retomados por “posições”, uma vez que apresentam o posicionamento de pais, professores e alunos; o fragmento 3 é retomado por “cenário mundial da educação”, já que ele traz informações sobre a situação da educação em vários países; e o fragmento 4 é retomado por “notas”, termo que inclusive está presente neste fragmento.

O segmento intertextual em análise é modalizado como dependente, como vindo de fonte específica, apresentada logo após o elemento modalizador “segundo”, como mostra o negrito a seguir: “o que foi ~~a~~ apresentado no ‘jornais’ e na ‘revista **Veja**’ sobrê o desempenho dos alunos do ensino medio e fundamental”.

Os jornais e a revista funcionam como locutores metonímicos nesse exemplo de modalização em discurso segundo, sendo realizados por meio de encapsulamentos intertextuais em sequência. O primeiro, que corresponde à frase “o que foi ~~a~~ apresentado no ‘jornais’ e na ‘revista *Veja*’”, retoma ao mesmo tempo todos os excertos da proposta, tanto o fragmento 1, extraído da revista *Veja*, quanto os fragmentos 2 e 4, extraídos do jornal *Folha de São Paulo*; e o fragmento 3, vindo do jornal *O Globo*; deixando grande carga de informações pressupostas, uma vez que elas não chegam a ser recuperadas pelo texto citante. O segundo encapsulamento intertextual, “sobrê o desempenho dos alunos do ensino medio e fundamental”, retoma apenas os fragmentos 3 e 4, os quais apresentam resultados de avaliações da educação. Este segundo encapsulamento, cuja função parece ser a de completar o sentido do primeiro encapsulamento, não consegue êxito nisso, na medida em que, ele também, acaba englobando outras informações que estão na proposta e que não chegam a ser trazidas para o texto citante, tais como o desempenho dos alunos, noticiado pelos jornais.

Essa ocorrência de modalização em discurso segundo com locutor metonímico é mais complicada que a anterior, na medida em que encadeia dois encapsulamentos intertextuais, os

quais estabelecem relações intertextuais distintas com a proposta, já que o segundo retoma apenas parte dela.

No segmento abaixo, que corresponde ao segundo parágrafo do texto 30, há modalização em discurso segundo com locutor metonímico, a qual retoma o fragmento 4, transcrito na sequência:

Exemplo 7

[**Segundo** dados governamentais, houveram melhoras na educação, das fases iniciais, porém, as metas não foram atingidas,] de fato, esta fase contribui de forma direta, para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico, nesta, está o resultado das formações intermediárias e finais, as quais projetam no mercado de trabalho, pessoas qualificadas e aptas a desenvolver tarefas que contribuam para o crescimento político, econômico e sustentável. (texto 30 – 1ª v.)

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. **O avanço foi mais visível no ensino fundamental**. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a nota foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Os trechos em negrito no fragmento acima são retomados por meio de paráfrase (“houveram melhoras na educação, das fases iniciais, porém, as metas não foram atingidas”) que o resume. O trecho, que inicia o segmento e o modaliza (“**Segundo dados governamentais**”), apresenta expressão nominal (em negrito), que funciona como encapsulamento intertextual, uma vez que os dados de que trata não são fornecidos pelo texto, nem no parágrafo precedente, nem no subsequente, pressupondo um conhecimento prévio por parte do leitor.

O locutor, a quem é atribuída a responsabilidade pelo enunciado, não é uma pessoa, mas uma entidade abstrata, os dados, que são tomados como extensão dos locutores responsáveis pelos textos das pesquisas. Trata-se, assim, de modalização em discurso segundo com locutor metonímico.

Como já dissemos nos exemplos anteriores, o encapsulamento intertextual, por não fornecer conjunto de informações suficientes para o cálculo do sentido, pode enfraquecer pontualmente a estrutura argumentativa do texto. No caso do texto 30, esse problema é agravado por distorção operada em relação a informação trazida da proposta: embora o título do fragmento 4 afirme que as metas foram atingidas, o segmento informa o contrário, que “as metas não foram atingidas”. A confusão parece ter sido causada pela mistura entre a informação sobre as metas e a opinião de que os resultados ainda são insuficientes, emitida pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Essa impropriedade na retomada da informação não chega a causar problema local de coerência, porém, produz fraqueza argumentativa para o texto, que poderia ser facilmente contestado por alguém que conhecesse os dados oficiais citados.

Não encontramos, nas primeiras versões do *corpus*, muitas ocorrências de modalização em discurso segundo; mesmo assim, a partir da análise desse material, é possível levantar tendências que foram percebidas.

A maioria dos casos de modalização em discurso segundo localizados é do tipo especial, com locutor metonímico e não há nenhuma ocorrência de modalização em discurso segundo quanto à forma, ou seja, todas se referem ao conteúdo do(s) fragmento(s) retomado(s), e não a um modo específico de dizer.

Outro dado interessante é o fato de que nenhuma das ocorrências de modalização em discurso segundo “padrão” apresentou encapsulamento intertextual, ao passo que, dentre as do tipo especial, várias ocorrências continham encapsulamento intertextual funcionando como

locutor metonímico do enunciado retomado, conforme acabamos de demonstrar. Ou seja, o encapsulamento intertextual só ocorreu em modalização em discurso segundo com locutor metonímico e essa parece ser uma tendência dessa forma de modalização: geralmente é a expressão nominal (encapsulamento) que, no segmento modalizador, funciona como locutor metonímico.

Outra tendência é a de que a maioria das ocorrências de modalização retoma apenas fragmento da proposta. Apenas duas retomam mais de um fragmento: uma ocorrência recupera, por meio de paráfrase, resumindo e combinando-as, as informações dos fragmentos 1 e 2; e outra, utilizando o mesmo processo de construção textual, retoma, porém de modo difuso, tanto informações do tema quanto dos fragmentos da proposta. Esses dados revelam, no material estudado, uma tendência à especificidade nas retomadas intertextuais por meio de modalização em discurso segundo, de ambos os tipos.

Citação marcada

Estamos considerando, nesta pesquisa, a citação marcada como uma forma de intertextualidade por meio da qual fragmento(s) da proposta é(são) retomado(s) por um texto, sendo essa relação intertextual explicitada por meio de sinal tipográfico (aspas, no caso desta pesquisa) e/ou referência à fonte do texto citado.⁴⁴ Como há retomada do texto, e não da enunciação que lhe deu origem, não se trata de discurso relatado.

O exemplo a seguir, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 14, apresenta ocorrência de citação marcada por aspeamento (entre colchetes):

Exemplo 8

Não sabemos qual a avaliação que o mundo faz do Brasil nos aspectos políticos e econômicos, mas dá para ter uma idéia que [o [Brasil] está “entre os piores também em matemática e leitura” (Weber Demétrio. Jornal O Globo 5 dez 2007 p.14 (fragmento) quando os resultados do Risa 2006 são divulgados numa comparação com o mundo desenvolvido.] (texto 14 - 1ª v.)

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O segmento “o [Brasil] está ‘entre os piores também em matemática e leitura’ (Weber Demétrio. Jornal O Globo 5 dez 2007 p.14 (fragmento) quando os resultados do Risa 2006 são divulgados numa comparação com o mundo desenvolvido”, que retoma o fragmento 3, reproduzido acima, é explicitado por meio das aspas, seguidas da referência completa à fonte

⁴⁴ Cf. Capítulo 2, subseção 4.4.

de onde foi extraído o fragmento 3. A comparação entre o exemplo e o fragmento permite verificar que o trecho entre aspas é uma repetição, pois reproduz literalmente o título do fragmento, assim como a referência também é uma repetição, uma vez que foi transcrita tal como estava no original (com exceção da vírgula entre o sobrenome e o nome do autor da notícia).

A parte final do segmento (“quando os resultados do Risa 2006 são divulgados numa comparação com o mundo desenvolvido”), no entanto, corresponde a uma retomada por meio de paráfrase, que reproduz incorretamente a sigla do programa de avaliação: RISA, em lugar de PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). A paráfrase resume o fragmento, na medida em que exclui as informações sobre os jovens de 15 anos e sobre a entidade OCDE. As informações retomadas, por sua vez, são reformuladas, embora algumas expressões nominais ainda tenham sido repetidas: “Os resultados”, “Risa 2006”, “mundo desenvolvido”.

O segmento entre aspas (“entre os piores também em matemática e leitura”) não pode ser interpretado como ocorrência de discurso direto, uma vez que está perfeitamente integrado à sintaxe da frase e funciona como complemento do verbo (“está”). Não há, assim, nem quebra na estrutura sintática nem menção, características do discurso direto,⁴⁵ mas *uso com menção*, que leva à integração sintática apontada.

No exemplo abaixo, correspondente ao último parágrafo do texto 31, analisamos duas ocorrências de intertextualidade (entre colchetes) com a proposta,⁴⁶ sendo que a primeira é marcada pela referência (negrito) e a segunda, pelo uso de aspas:

Exemplo 9

Portanto que escola é essa onde [o aluno da a nota 7,1 (**GOIS, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008**)] ou, onde estão esses [90% de professores capazes, ou ainda, essas

⁴⁵ Cf. Capítulo 2, seção 4.1.

⁴⁶ Há outras duas ocorrências de intertextualidade nesse parágrafo, as quais serão analisadas na próxima subseção, no exemplo 14.

escolas que os pais acham um bom “investimento”,] quando o que vemos em dados oficiais de programas de avaliação do ~~ensino~~ internacional de ensino comprovam que nossa educação é uma das piores do mundo. Também não adianta nos apegarmos à Progressão Continuada, para apenas melhorarmos os índices do nosso ensino para o mundo, se o que temos é um mundo de alunos que não multiplicam nem dividem ~~;~~ e, muitas vezes, não entendem o que ~~têm~~ estão lendo. (texto 31 – 1ª v.)

No trecho “o aluno da a nota 7,1 (GOIS, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008)”, a primeira parte retoma, por meio de paráfrase, o título do fragmento 2, reiterando-o, já que as mudanças são mínimas (passagem do plural para o singular e exclusão da expressão “para o ensino médio”); a parte entre parênteses retoma a referência, que foi copiada tal como estava no fragmento, marcando, assim, a relação intertextual.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

O trecho “90% de professores capazes, ou ainda, essas escolas que os pais acham um bom ‘investimento’” é outro ponto de intertextualidade presente no exemplo 8, pois retoma as duas partes do fragmento 1:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

O trecho “90% de professores capazes” retoma a primeira linha do fragmento (negrito), parafraseando e subvertendo-o, na medida em que a opinião, que era atribuída aos professores, passa a ser apresentada como dado (os professores não **se acham** bem preparados, eles **são**

capazes). Esta transformação de uma opinião em “dado”, perceptível apenas pela comparação com o texto de origem, provoca uma pequena mudança que poderia ser estratégia argumentativa adotada pelo escrevente, se a orientação de argumentação seguida por ele fosse a de que o ensino não está mal por causa dos professores, já que estes são capazes; mas, observando o texto 31 em seu conjunto, percebemos que ele mantém a mesma orientação argumentativa apresentada pelo tema-proposta: a educação brasileira é deficiente, mas os envolvidos consideram-na boa. Por isso, parece-nos que essa subversão foi mais acidental do que estratégica e acabou trazendo problemas de sentido para o texto.

A outra parte do segmento sob análise, “essas escolas que os pais acham um bom ‘investimento’”, recupera a segunda linha do fragmento 2 (“89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam”). Interessante notar que a palavra entre aspas (“investimento”), que é representada como se fosse parte “não-traduzida”, como se tivesse sido transcrita do fragmento 1, não está de fato presente nele, mas resume seu final, podendo ser considerada como ilha textual: se os pais recebem bom serviço em troca do que pagam, trata-se de um bom investimento para eles. Há, também aqui, pequena alteração semântica, uma vez que, no fragmento da proposta, a opinião dos pais não era apresentada em termos de investimento, traço de visada, digamos, capitalista, o qual foi introduzido pelo texto do aluno.

Nesses dois pontos de intertextualidade que acabamos de apresentar, a relação intertextual foi estabelecida por meio de citação marcada: a primeira, marcada pela referência; a segunda, pela presença das aspas.

O segmento reproduzido abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 28, apresenta duas ocorrências de citação (entre colchetes), as quais estão combinadas com

modalização em discurso segundo com locutor metonímico,⁴⁷ que aparece no final do parágrafo:

Exemplo 10

[Pais acreditam que seu imposto está bem investido na educação brasileira; Professores se sentem muito bem preparados para ensinar] e [alunos avaliam com notas relativamente altas suas escolas em comparação a sua própria notas] -, isso tudo de acordo com a revista *Veja* (20 de agosto de 2008, p.72-73) e com a folha de *sSão Paulo* (11 de junho de 2008, fragmento). (texto 28 – 1ª v.)

Assim como no exemplo anterior, o segmento acima também apresenta intertextualidade com o fragmento 1:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista *Veja*, 20 ago. 2008. p.72-73.

Na primeira ocorrência de citação, o trecho “Pais acreditam que seu imposto está bem investido na educação brasileira” recupera a primeira linha do fragmento (“89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que paga”), por meio de paráfrase, que resume e reformula as informações retomadas. O trecho seguinte (“Professores se sentem muito bem preparados para ensinar”), que compõe a mesma citação, recupera a segunda linha do fragmento 1 (“90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas”), também fazendo paráfrase que resume o trecho do fragmento. Nos dois casos, embora o parentesco semântico entre as paráfrases e o fragmento retomado seja grande, a exclusão das porcentagens acaba promovendo generalização: o que era a maior parte (de professores e pais) passou a ser apresentado como sendo a totalidade. Apesar dessa pequena distorção no sentido, não chega a ocorrer inversão na orientação argumentativa do

⁴⁷ Essa ocorrência de modalização em discurso segundo com locutor metonímico foi analisada na subseção anterior (exemplo 3). Retomaremos rapidamente a análise, para mostrar como essa ocorrência de intertextualidade se combina às outras duas que a antecedem.

trecho, motivo pelo qual entendemos que não se trata de intertextualidade por subversão, mas por captação.

A segunda citação, presente no segmento do exemplo 10, “alunos avaliam com notas relativamente altas suas escolas em comparação a sua própria notas”, retoma o fragmento 2 (transcrito abaixo), por meio de paráfrase, resumindo-o, uma vez que apresenta apenas a ideia central dele, excluindo os detalhes:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

As duas citações que acabamos de analisar, são ligadas à modalização em discurso segundo com locutor metonímico que vem na sequência (“isso tudo de acordo com a revista Veja (20 de agosto de 2008, p.72-73) e com a folha de sSão Paulo (11 de junho de 2008, fragmento)”). Por meio da expressão “isso tudo”, os dois pontos de intertextualidade que a antecedem são retomados anaforicamente. Essa relação, sintática e semântica, estabelecida entre os três pontos de intertextualidade com a proposta, acaba fazendo com que as duas citações sejam marcadas pelas referências presentes na modalização, ou seja, um leitor que não tenha conhecimento prévio dos textos da proposta teria condições de perceber que se trata de duas citações cujas referências são apresentadas ao final do parágrafo. Trata-se, assim, de duas ocorrências de citação marcada pela referência.

No próximo exemplo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 24, há outras duas ocorrências de citação marcada (entre colchetes), sendo que, neste caso, a marca da relação de intertextualidade com a proposta é ainda mais sutil do que as do exemplo anterior:

Exemplo 11

Como [no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a avaliação foi boa,] ja [noutro meio de comunicação o Brasil esteve abaixo do esperado.] (texto 24 – 1ª v.)

O trecho “**no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a avaliação foi boa**” retoma, por meio de paráfrase, parte do fragmento 2, resumindo-o. Mais especificamente, enquanto a expressão (em negrito) foi copiada tal como estava no início da frase “no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação”, do fragmento 2; a expressão verbal (em itálico) foi parafraseada a partir do final da mesma frase, com exclusão das informações sobre os responsáveis pela avaliação (alunos) e o objeto dela (a educação). Essa exclusão, somada ao nome da instituição, que é conhecida por avaliar o desempenho dos alunos que saem do ensino médio, leva à interpretação, para um leitor que não tenha conhecimento prévio dos textos da proposta, de que os alunos se saíram bem na avaliação do Enem, operando, assim, uma distorção das informações trazidas do texto de origem.

A segunda ocorrência de intertextualidade do exemplo 11, “noutro meio de comunicação o Brasil esteve abaixo do esperado”, retoma, de modo bastante genérico e por meio de paráfrase que os combina, trecho curto do fragmento 2 (“várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado”) e outro do fragmento 4 (“Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada ‘pior do que regular’”), como mostram os negritos das reproduções abaixo:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das **várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado**, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia

pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. **Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular”** pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

A expressão nominal “**noutro** meio de comunicação” funciona, no segmento sob análise, como encapsulamento intertextual, na medida em que retoma informações que estão na proposta (as referências de origem dos fragmentos de texto apresentados pela proposta) e que ficam pressupostas no texto, uma vez que não chegam a ser esclarecidas.

Esse encapsulamento corresponde a uma tentativa de fazer referência às fontes dos fragmentos retomados, e, embora elas não sejam esclarecidas, ele se constitui num indício que marca a relação intertextual presente no trecho, a qual se torna perceptível para qualquer leitor. Como ambos os fragmentos em questão foram extraídos de notícias do mesmo jornal impresso (Folha de São Paulo), a referência, na comparação com a proposta, fica confusa. Mesmo assim, essa referência (“**noutro** meio de comunicação”) se constitui por oposição (negrito) a algo que a antecede, e, por meio desse procedimento, ela acaba marcando também a primeira citação do parágrafo em questão, sugerindo, para ele, uma origem externa ao texto (o outro meio de comunicação).

A análise das primeiras versões de texto do *corpus* mostrou que as ocorrências de citação marcada foram ainda menos numerosas do que as de modalização em discurso

segundo, correspondendo a uma quantidade bastante reduzida no conjunto total de ocorrências de intertextualidade encontradas.

Em boa parte das ocorrências de citação marcada, a relação intertextual foi explicitada pelo uso de aspas, sendo que, na maior parte delas, a relação intertextual foi sinalizada pela referência ao texto de origem. Esses dados sugerem uma tendência, no material analisado, à indicação da retomada de outro texto por meio da referência à fonte, o que, aliás, era pedido pela proposta de produção inicial.⁴⁸

Com relação aos processos de construção textual observados, nenhuma das ocorrências de citação marcada apresentou encapsulamento intertextual, diferentemente da modalização em discurso segundo.

Além disso, constatamos que, tanto para a modalização em discurso segundo, quanto para a citação marcada, a repetição ocorreu apenas dentro de segmentos parafrásticos, ou seja, não encontramos nenhuma ocorrência de intertextualidade explícita que correspondesse à repetição exata de trecho de fragmento da proposta. Em todos os casos, houve, em alguma medida, reformulação da mensagem, ainda que as formas de realização dela tenham apresentado razoável variação de parentesco semântico entre o segmento e o texto de origem, indo desde casos de forte semelhança até casos de semelhança fraca, nos quais o fragmento retomado já estava bastante transformado.

Outro dado em comum que a citação marcada apresentou em relação à outra forma de intertextualidade explícita foi a frequência muito maior de retomadas de apenas um fragmento da proposta do que a retomada de dois ou mais fragmentos (houve apenas uma retomada de dois fragmentos por meio de citação marcada). Ao que parece, trata-se de tendência no modo de realização das formas de intertextualidade explícita, pelo menos para as que foram encontradas no material analisado nesta pesquisa.

⁴⁸ Cf. análise no início do Capítulo 3.

Ressaltamos, aliás, que o conjunto das primeiras versões não apresentou todos os tipos de intertextualidade explícita descritos pela literatura, mas apenas os dois que acabamos de descrever e analisar.

3.1.2. Intertextualidade implícita

A intertextualidade implícita, no presente estudo, corresponde a retomadas, pelos textos dos alunos, de fragmento(s) da proposta sem que haja qualquer sinalização dessa relação intertextual. A ausência de marcas é que torna implícito esse tipo de relação intertextual e que faz com que, para ser identificada, essa forma dependa totalmente do conhecimento prévio que o leitor tenha do texto (fragmento) que é retomado.

Dentre as formas de intertextualidade implícita,⁴⁹ duas pertencem ao discurso relatado: o discurso indireto livre e o discurso direto livre; e as outras duas, a citação escondida e a reminiscência, não se incluem entre as formas de discurso relatado. Não foram encontradas, no *corpus*, ocorrências implícitas de discurso relatado.

Citação escondida

Definimos a citação escondida, para o *corpus* com o qual trabalhamos, como forma por meio da qual um texto retoma, de modo não-sinalizado, um fragmento(s) da proposta, sendo que o segmento citado constitui-se, no novo texto, em um núcleo de informação completa. Vale lembrar que, quando o segmento citado é constituído apenas por expressões nominais ou palavras isoladas, já estamos diante da reminiscência, a outra forma de intertextualidade implícita sem discurso relatado. Além disso, a citação escondida apresenta extensão e formas variadas, como mostramos nas análises que se seguem.

O parágrafo abaixo, correspondente à conclusão do texto 32, apresenta segmento (entre colchetes) que retoma outro texto e não apresenta nenhuma marca dessa relação, constituindo-se numa ocorrência de citação escondida:

⁴⁹ Cf. Capítulo 2, subseção 4.2.

Exemplo 12

Em suma, a [contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião de alunos, pais e professores sobre a educação] decorre da alta influência da propaganda televisiva sobre o ensino e, também, pelo fato de as pessoas associarem notas altas a ensino de qualidade. (texto 32 – 1ª v.)

Esse segmento recupera o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião **emitida pelos** professores, pais e alunos sobre a educação **brasileira**”), praticamente reiterando a frase original, com duas pequenas modificações: exclusão da palavra “emitida”, que leva à troca de “pelos” por “de”; e exclusão da palavra “brasileira”, no final da frase, como mostram os negritos acima.

Tendo em vista a forte proximidade semântica entre o segmento e o texto de origem, entendemos que o processo de construção textual empregado foi o da paráfrase reiterativa. Por mínima que seja a modificação operada na frase, para nós, ela é suficiente para que o processo de construção textual empregado não tenha sido a repetição do segmento, embora existam, dentro dele, repetições de palavras e expressões.

No próximo exemplo, que corresponde ao primeiro parágrafo do texto 16, há duas ocorrências de citação escondida (entre colchetes):

Exemplo 13

[A educação oferecida nas escolas traz opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos.] Por um lado, [existe a satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado] e, por outro lado, os resultados apontam para um baixo aproveitamento no rendimento escolar de alunos brasileiros. (texto 16 – 1ª v.)

A primeira citação escondida (“A educação oferecida nas escolas traz opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos”) parafraseia o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”). O parentesco semântico, no entanto, é pequeno, porque, além de a citação se realizar por meio de paráfrase que exclui

informações, resumindo o tema-proposta, o segmento distorce as informações que retoma, ao tratar indistintamente, como opiniões contraditórias, as avaliações oficiais e as opiniões dos envolvidos.

A segunda ocorrência de citação escondida do exemplo 13 (“existe a satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado”) recupera, também por meio de paráfrase, os fragmentos 1 e 2 (reproduzidos abaixo), resumindo e misturando-os:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Com a expressão “existe a satisfação”, são recuperadas, de uma só vez, as opiniões positivas dos pais, professores e alunos, em relação à educação. Neste caso, o parentesco semântico entre o segmento e os textos de origem (fragmentos) é ainda menor do que o da ocorrência anterior, pois a retomada de informações se dá de modo genérico, além de combinar fragmentos diferentes, o que leva a uma tendência de sintetização.

Ainda com relação ao texto 16, o parágrafo de conclusão, reproduzido abaixo, é bastante ilustrativo do procedimento de combinação de quatro citações escondidas (entre colchetes) que retomam fragmentos da proposta, com outras informações, vindas de fora da proposta, como forma de elaborar novo segmento:

[Essa reflexão entre a diferença entre opiniões e resultados sobre a educação escolar] mostra que [o ensino no Brasil não é bom em relação a maioria dos países] e que há falhas na transmissão da aprendizagem proposta na escola, ainda assim [a sociedade, em geral, está satisfeita com o conteúdo escolar] e não está se mobilizando para mudanças na educação mesmo frente aos [resultados insatisfatórios que o país aponta.] (texto 16 – 1ª v.)

O trecho “Essa reflexão entre a diferença entre opiniões e resultados sobre a educação escolar” retoma o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de **avaliações oficiais** e a opinião **emitida pelos professores, pais e alunos** sobre a educação brasileira”), por meio de uma paráfrase que o resume, uma vez que exclui informações (em negrito), tornando a mensagem mais genérica.

O trecho “o ensino no Brasil não é bom em relação a maioria dos países” cita o fragmento 3, por meio também de paráfrase resumitiva, na medida em que condensa enormemente as informações nele presentes, apresentando apenas a ideia principal:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O trecho “a sociedade, em geral, está satisfeita com o conteúdo escolar”, por sua vez, retoma, por meio também de paráfrase, os fragmentos 1 e 2, resumindo e combinando-os, recuperando deles apenas a ideia principal que apresentam (a satisfação de membros da sociedade em relação à educação brasileira):

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Entretanto, apesar de fazer uma ressalva (“a sociedade em geral”), essa citação acaba operando generalização que distorce as informações dos fragmentos: os professores, pais e alunos em questão, além de não corresponderem à totalidade dos indivíduos de cada categoria, mesmo que sejam em grande número, não podem ser tomados como a “sociedade em geral”, já que há pessoas que não se enquadram em nenhuma dessas categorias.

O trecho “resultados insatisfatórios que o país aponta”, quarto e último ponto de intertextualidade da conclusão do texto 16, retoma, por meio de paráfrase e de modo bastante difuso, os fragmentos 2, 3 e 4 (este transcrito abaixo), resumindo e misturando-os, recuperando de todos eles as informações sobre resultados insatisfatórios da educação brasileira.

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Um aspecto interessante a ressaltar nessas quatro ocorrências de citação escondida é o fato de que elas se constituem não apenas em pontos de intertextualidade do texto com a proposta, como também em pontos de retomadas anafóricas dentro do texto, uma vez que os fragmentos da proposta que são retomados já haviam sido citados no próprio texto 16: a primeira ocorrência retoma principalmente o primeiro parágrafo do texto; a segunda, retoma o 3º parágrafo; a terceira retoma o 2º parágrafo; e a quarta retoma o 3º parágrafo. Isso se explica pelo fato de que o parágrafo em questão corresponde à conclusão do texto e faz uma espécie de recuperação dos aspectos discutidos ao longo dele, para fechar a reflexão desenvolvida no texto.

No segmento abaixo, que também é um parágrafo conclusivo de texto, há, além de outras formas de intertextualidade,⁵⁰ duas ocorrências de citação escondida (entre colchetes):

Exemplo 14

Portanto que escola é essa onde o aluno da a nota 7,1 (GOIS, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008), ou, onde estão esses 90% de professores capazes ou ainda, essas escolas que os pais acham um bom “investimento”, quando o que vemos em [dados oficiais de programas de avaliação do ~~ensino~~ internacional de ensino comprovam que nossa educação é uma das piores do mundo.] Também não adianta nos apegarmos à Progressão Continuada, para apenas melhorarmos os índices do nosso ensino para o mundo, se o que temos é um mundo de [alunos que não multiplicam nem dividem $\frac{1}{2}$ e, muitas vezes, não entendem o que ~~têm~~ estão lendo.] (texto 31 – 1ª v.)

O trecho “dados oficiais de programas de avaliação do ~~ensino~~ internacional de ensino comprovam que nossa educação é uma das piores do mundo” retoma, por meio de paráfrase, o início (em negrito) do fragmento 3, resumindo-o, na medida em que apresenta apenas as informações de que a avaliação em questão é internacional e de que a educação brasileira não é avaliada positivamente:

⁵⁰ As duas ocorrências de citação marcada apresentadas por este segmento foram analisadas na subseção anterior (exemplo 9).

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O outro ponto de intertextualidade, “alunos que não multiplicam nem dividem $\frac{5}{6}$, e, muitas vezes, não entendem o que ~~têm~~ estão lendo”, por sua vez, também retoma, por meio de paráfrase, a primeira parte e o título do fragmento 3, porém, ao resumi-lo, seleciona informações diferentes: as informações sobre as disciplinas (matemática e leitura) nas quais os alunos foram avaliados.

O próximo exemplo, referente conclusão do texto 14, apresenta duas ocorrências de citação escondida (entre colchetes), as quais parafraseiam fragmentos da proposta e são colocadas em relação de oposição, operada pela expressão em negrito:

Exemplo 15

[Quando falamos em Brasil, existe uma satisfação que foi atingida em 2009 por causa da diminuição de reprovações] [**não justificando que** a educação como mostra a visão de pais, professores e alunos melhorou.] (texto 14 – 1ª v.)

O primeiro ponto de intertextualidade do segmento recupera, por meio de paráfrase, o fragmento 4, resumindo-o, porque apresenta apenas parte das informações nele presentes, ou seja, sobre a meta brasileira de ensino ser a diminuição de reprovações e sobre ela ter sido atingida em 2009:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O segundo trecho de intertextualidade, “não significando que a educação como mostra a visão de pais, professores e alunos melhorou”, recupera os fragmentos 1 e 2, resumindo e misturando-os, mas, como é introduzido por uma expressão de oposição, acaba invertendo o sentido argumentativo da frase retomada. Ou seja, nessa citação, a opinião de pais, professores e alunos, apresentada pelos fragmentos, é contestada com base na citação anterior. É interessante notar que, na oração principal desse trecho (“não significando que a educação [...] melhorou”), foi intercalada outra oração, que recupera informações dos fragmentos 1 e 2, o que reforça a interpretação de que se trata de uma ocorrência de intertextualidade com subversão. No trecho, a presença da palavra “melhorou” é outro elemento de alteração semântica em relação aos fragmentos retomados, uma vez que eles não falam em “melhora” (mudança de estado), mas em “educação avaliada positivamente” (permanência de estado).

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

A subversão descrita acima funciona como argumento, com relação à contradição apontada pelo tema-proposta, em favor da ideia de que não há contrariedade, mas, sim, opiniões equivocadas dos envolvidos na educação.

No exemplo seguinte, correspondente ao último parágrafo do texto 22, há três ocorrências de intertextualidade (entre colchetes) sem nenhuma marca que as denuncie, tratando-se, por isso, de citações escondidas:

Exemplo 16

Portanto [não se pode iludir com os resultados que são tirados de papéis, mesmo que oficiais.] [Apesar delas serem colhidas de seus alunos, a escola pública não anda bem como tais mostram.] É preciso estar conciente que o país talvez esteja querendo melhoras, mas [ainda falta muito para que alcancemos um bom resultado.] O governo ~~tem de ser~~ ser tem que s'er mais fiel ao cumprir suas promessas, que ultimamente nos países são exelentes mas que se encontram bem distante da realidade. (texto 22 – 1ª v.)

A primeira ocorrência de citação, “não se pode iludir com os resultados que são tirados de papéis, mesmo que oficiais”, parece retomar, por meio de paráfrase, os fragmentos 2 e 4 (transcritos abaixo), dos quais teria trazido apenas a informação que eles têm em comum, ou seja, o fato de ambos apresentarem resultados oficiais:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora

3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

A expressão verbal “não se pode iludir com” parece operar distorção das informações retomadas, uma vez que os dados oficiais são apresentados, no segmento, como discutíveis, não merecedores de credibilidade. Entretanto, o encadeamento desse ponto de intertextualidade com o outro que vem na sequência, “Apesar delas serem colhidas de seus alunos, a escola pública não anda bem como tais mostram”, nos leva a pensar que tanto a primeira quanto a segunda citação retomam o fragmento 2, porque ele apresenta os resultados da avaliação do ensino feita pelos alunos. Ou seja, a informação que é retomada e contestada pelas duas citações é a opinião dos alunos. Há inversão da orientação argumentativa, na medida em que aquilo que na proposta era apresentado como dado, é trazido no segmento de texto para ser contestado, para defender a ideia de que a educação do país não está bem.

A partir dessa interpretação, fica parecendo que se trata não de duas, mas de uma citação escondida que se constitui numa intertextualidade por subversão, já que as frases justapostas retomam o mesmo fragmento e subvertem parte das informações dele.

O último trecho que apresenta intertextualidade no exemplo 16, “ainda falta muito para que alcancemos um bom resultado”, retoma, por meio de paráfrase e de modo bastante genérico, a parte do fragmento 4 que aponta para a melhora ocorrida ser considerada insuficiente: “Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada ‘pior do que regular’”.

O próximo exemplo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 17, apresenta duas ocorrências de intertextualidade (entre colchetes):

Exemplo 17

Atualmente, [as escolas brasileiras, tanto as particulares quanto as públicas, apontam resultados insatisfatórios de aproveitamento do ensino.] [Esses resultados são obtidos através de avaliações oficiais, que mostram que estamos longe do desejado.] (texto 17 – 1ª v.)

O trecho “as escolas brasileiras, tanto as particulares quanto as públicas, apontam resultados insatisfatórios de aproveitamento do ensino”, retoma, por meio de paráfrase, o fragmento 3 (reproduzido abaixo), aproveitando as informações sobre escolas públicas e particulares e, a partir dos dados nele apresentados, extraindo a ideia de que os resultados são ruins.

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O trecho também retoma, ainda que de modo menos evidente, as informações sobre a qualidade insuficiente do ensino brasileiro, apresentadas pelos fragmentos 4 (mesmo que tenha havido melhoras, elas são insuficientes) e 2 (“o ensino está aquém do desejado”), reproduzidos na sequência:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4

para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Outro ponto de intertextualidade do parágrafo, “esses resultados são obtidos através de **avaliações** oficiais, **que mostram que** estamos longe do **desejado**”, retoma o início do fragmento 2 (“várias **avaliações que mostram que** o ensino médio está muito aquém do desejado”), fazendo uma paráfrase que reitera as mesmas informações, repetindo algumas expressões (em negrito) e reformulando outras.

A expressão nominal “avaliações oficiais” funciona como encapsulamento intertextual, porque retoma, de modo genérico, diversas informações dos fragmentos da proposta, deixando-as pressupostas no texto. Note-se que a expressão pode referir-se não apenas à avaliação do Pisa, apresentada pelo fragmento 3, mas também aos resultados de que trata o fragmento 4, os quais, embora sejam positivos, são considerados insuficientes; e as informações do fragmento 2 sobre a insuficiência do ensino.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Tendo em vista a quantidade de informações recuperadas por essa ocorrência de intertextualidade, bem como o fato de que elas correspondem a um núcleo de informação completa, e não a pedaços de frase isolados, trata-se de citação escondida.

Na descrição do processo de encapsulamento intertextual, que apresentamos no capítulo 3,⁵¹ comentamos que foi verificada certa variação na extensão de suas ocorrências, encontradas no *corpus*. O texto 21, cujos parágrafos analisamos a seguir, apresenta cinco ocorrências de encapsulamento intertextual, de extensões diferentes:

Exemplo 18

[**Os índices do nível da educação no Brasil**] é uma questão bastante preocupante. [Apesar de satisfatório o nível educacional, **várias avaliações** contradizem isso] e [indicam o péssimo desempenho dos alunos em várias áreas da aprendizagem.] (texto 21 – 1ª v.)

O parágrafo acima (introdução) apresenta dois encapsulamentos intertextuais (negritos). O primeiro (“Os índices do nível da educação no Brasil”), de maior extensão, constitui-se numa retomada muito sucinta e difusa da proposta, o que não o impede de funcionar como tópico introdutório para o parágrafo; trata-se de reminiscência⁵² que é realizada por meio de encapsulamento intertextual.

O segundo encapsulamento (“várias avaliações”), constituído por expressão nominal curta, parece retomar indistintamente os fragmentos 3 e 4, porque ambos apresentam resultados de avaliações. A expressão nominal funciona como sujeito para as duas orações coordenadas subsequentes: na primeira, “**várias avaliações** contradizem isso”, o pronome demonstrativo “isso” retoma, anaforicamente, o segmento anterior “Apesar de satisfatório o nível educacional”, para contestá-lo, o que revela que o encapsulamento, nesta frase, recupera o fragmento 3; e “[**várias avaliações**] indicam o péssimo desempenho dos alunos em várias áreas da aprendizagem”, que, pelo contexto, também retoma o fragmento 3. Ou seja, o

⁵¹ Cf. Capítulo 2, subseção 4.3.

⁵² A reminiscência é apresentada na próxima subseção.

encapsulamento intertextual apresenta o mesmo referente (fragmento 3) para as duas orações de que participa. Nos dois casos, as ocorrências de intertextualidade correspondem a citações escondidas, porque elas não são explicitadas por meio de marcas, e são realizadas por meio de paráfrases que resumem as informações do fragmento.

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Entretanto, o fragmento retomado, como demonstra sua transcrição acima, trata apenas de uma avaliação, a do Pisa, e não de várias, como anuncia a expressão nominal do encapsulamento, o que revela impropriedade no estabelecimento da relação intertextual por meio dele. Nesse caso, diferentemente do exemplo anterior, é o problema (causado pelo encapsulamento) que só pode ser percebido por um leitor que tenha conhecimento do fragmento de texto retomado, ou seja, a distorção da informação não chega a causar dano nem para o sentido nem para a estrutura argumentativa do texto.

O segmento reproduzido a seguir, que corresponde ao segundo parágrafo do texto 21, apresenta encapsulamento intertextual (em negrito):

Sabemos que o nível da qualidade educacional brasileira. depende de f vários fatores, como, Estado, recursos, famílias e condições familiares. Em meio a esses fatores, a melhora, mesmo que pequena, dos índices de média dos alunos pode aparentar uma situação otimista e “confortável” sobre a qualidade educacional das crianças. Mas **[os índices mundiais]** mostram que ainda há muito a ser melhorado na nossa educação. (texto 21 – 1ª v.)

A expressão nominal “os índices mundiais” retoma também informações que estão no fragmento 3 da proposta (reproduzido abaixo), o qual apresenta dados de abrangência mundial:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido. WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Como esse encapsulamento intertextual (negrito) é um ponto de intertextualidade isolado na frase em que está (“Mas **os índices mundiais** mostram que ainda há muito a ser melhorado na nossa educação”), uma vez que não é combinado com outras informações vindas da proposta, ele corresponde a uma reminiscência.

O segmento abaixo, terceiro parágrafo, apresenta o quinto (e último) encapsulamento intertextual (negrito) do texto 21, sendo que o índice ao qual se refere a expressão nominal “um outro índice” não chega a ser esclarecido no texto.

[**Um outro índice** nos mostra que a grande maioria dos pais estão satisfeitos com os serviços educacionais que seus filhos recebem.] Isso acontece, talvez, pelo fato de que a grande maioria desses pais não participam e acompanham a aprendizagem e vida escolar de seus filhos adequadamente, qualificando o ensino que eles recebem com bases superficiais. (texto 21 – 1ª v.)

A comparação com a proposta permite verificar que esse encapsulamento retoma o fragmento 1, e é combinado com paráfrase que reitera informações da segunda parte do fragmento (reproduzido abaixo):

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

As duas últimas ocorrências de encapsulamento intertextual não provocaram nenhum problema de sentido nem de argumentação para o texto, o que nos permite perceber que esse processo de construção textual não acarreta necessariamente prejuízos para o texto em que é utilizado.

No próximo exemplo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 19, há duas ocorrências de intertextualidade (entre colchetes) que retomam a proposta sem, no entanto, explicitar essa relação:

Exemplo 19

[Avaliações oficiais sobre a educação no Brasil, mostram que ainda temos grandes problemas na qualidade do ensino.] Entretanto, [pais, professores e alunos avaliam positivamente a escola e os conteúdos aplicados.] (texto 19 – 1ª v.)

A primeira ocorrência de intertextualidade (“**Avaliações oficiais sobre a educação no Brasil**, mostram que ainda temos grandes problemas na qualidade do ensino”) retoma, por meio de paráfrase, os fragmentos 2, 3 e 4 (reproduzidos em sequência abaixo), condensando e combinando-os, uma vez que todos esses fragmentos apresentam dados sobre problemas enfrentados pelo ensino brasileiro:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. *Folha de S. Paulo*, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Como o trecho não apresenta marcas da relação intertextual que estabelece com a proposta, ele corresponde a uma citação escondida. Além disso, a citação é iniciada pela expressão nominal “Avaliações oficiais sobre a educação no Brasil”, que foi construída por meio de encapsulamento intertextual, porque os fragmentos 2, 3 e 4 são retomados por ela de modo muito genérico e sintético, deixando muitas informações pressupostas no texto.

O segundo ponto de intertextualidade do exemplo 19, “pais, professores e alunos avaliam positivamente a escola e os conteúdos aplicados”, retoma, por meio de paráfrase, os fragmentos 1 e 2, resumindo e combinando-os, uma vez que ambos apresentam dados sobre a opinião dos envolvidos na educação:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Também esta ocorrência de intertextualidade é citação escondida, uma vez que não há nenhum tipo de marca que evidencie essa relação com a proposta.

Outro aspecto que merece ser comentado no exemplo sob análise é o fato de que a combinação entre as duas ocorrências de citação escondida, descritas acima, pode ser entendida como detalhamento do tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”): os dois segmentos são colocados em relação de oposição, por meio do conector “entretanto”, o que remete à ideia de contradição, apresentada pela proposta.

Além disso, os segmentos complementam a informação apresentada pelo tema-proposta, o primeiro, por sinalizar que os resultados das avaliações oficiais são negativos, e o segundo, por mostrar que as opiniões das pessoas envolvidas são positivas, ajudando, assim, a esclarecer a contradição aludida pelo tema-proposta.

Apresentamos a seguir mais um exemplo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 26, no qual também acontece o processo que acabamos de descrever:

Exemplo 20

[Avaliações comprovam que a educação brasileira encontra-se abaixo da média e em situação alarmante, quando comparado a outros países do mundo.] Porém; [pais, professores e alunos consideram que o ensino do país está ~~em~~ entre regular e bom.] [O que faz com que ocorra tamanha divergência entre a realidade e a opinião dos envolvidos no fato?] (texto 26 – 1ª v.)

A primeira ocorrência de intertextualidade (“Avaliações comprovam que a educação brasileira encontra-se abaixo da média e em situação alarmante, quando comparado a outros países do mundo”) retoma, por meio de paráfrase, o fragmento 3, resumindo-o, na medida em que recupera apenas parte das informações que ele apresenta, excluindo os detalhes da notícia apresentada pelo fragmento, transcrito abaixo:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Trata-se de citação escondida, porque essa relação intertextual não é explicitada no texto.

A palavra “avaliações”, presente na citação em questão, estabelece com a proposta relação intertextual que se realiza por meio de encapsulamento, já que as informações que esclarecem de que avaliações se trata não são trazidas para o texto, permanecendo pressupostas.

A segunda ocorrência de intertextualidade (“pais, professores e alunos consideram que o ensino do país está ~~em~~ entre regular e bom”), que também corresponde a uma citação escondida, parafraseia, resumindo e combinando, os fragmentos 1 e 2, uma vez que ambos apresentam informações sobre a avaliação desses sujeitos em relação à educação.

Além disso, as duas citações escondidas descritas acima são articuladas por meio do conector “porém”, explicitando a contradição apontada pelo tema-proposta.

É interessante observar que o último ponto de intertextualidade do exemplo 20 (“O que faz com que ocorra tamanha **divergência** entre a realidade e a opinião dos envolvidos no fato?”), correspondente a uma citação escondida, retoma, por meio de paráfrase, o tema-proposta. Esse segmento funciona como conclusão do parágrafo, porque é síntese que reúne as duas posições contrárias que foram apresentadas até ali. Essa retomada do tema-proposta, além de apresentar mudança de modalidade (a frase era afirmativa e passou a ser interrogativa), provoca, também, inversão na orientação argumentativa, porque o que na frase original era apresentado neutramente, como uma das posições conflitantes (as avaliações oficiais), aparece, no novo segmento, como fato concreto (“a realidade”). Trata-se, assim, de intertextualidade por subversão.

Analisamos a seguir duas ocorrências de citação escondida que apresentam encapsulamentos intertextuais de extensões diferentes, a primeira presente no primeiro parágrafo e, a segunda, no segundo parágrafo, ambos do texto 13:

Exemplo 21

[**As avaliações sobre a educação no Brasil** é contraditória, em relação à resultados oficiais e opiniões de alunos, pais e professores] (texto 13 – 1ª v.)

O segmento transcrito acima, correspondente ao primeiro parágrafo do texto, retoma o tema-proposta procurando detalhá-lo, e apresenta encapsulamento intertextual longo (em negrito), que recupera, genericamente, por meio de expressão nominal, pelo menos os fragmentos 2, 3 e 4 da proposta, já que todos eles apresentam informações sobre avaliações. Embora sejam fornecidas informações sobre o tema das avaliações e sobre o país a que se referem, o segmento, pelo modo vago como retoma os fragmentos, deixa pressuposta carga grande de conhecimento prévio por parte do leitor, enfraquecendo a força argumentativa do trecho e prejudicando a tentativa de aprofundar o tema-proposta.

No segmento transcrito abaixo, que corresponde ao segundo parágrafo do texto 13, há ocorrência de citação escondida (entre colchetes) que recupera, por meio de paráfrase, o fragmento 2, transcrito na sequência, resumindo-o, porque apresenta apenas a ideia central nele presente (a avaliação positiva feita pelos alunos):

[Os dados apontam que a satisfação de alunos, principalmente do ensino público, é positiva,] pois segundo o que responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dão nota 7,1 ao ensino médio cursado por eles. (texto 13 – 1ª v.)

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

O trecho “Os dados apontam que a satisfação de alunos, principalmente do ensino público, é positiva” é uma citação escondida, porque é constituído por um núcleo de informação completa e não apresenta nenhuma marca da relação intertextual que estabelece com a proposta. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que resume as informações do fragmento 2, esse segmento parafrástico também promove expansão delas, na medida em que acrescenta informações que não estavam presentes no texto de origem (“principalmente do ensino público”).

A expressão “Os dados”, que inicia a citação, é realizada por meio de encapsulamento intertextual (bem menor do que o anteriormente apresentado), sendo que os dados a que se refere não são especificados no texto.

O parágrafo seguinte do texto 13 (terceiro parágrafo), reproduzido abaixo, apresenta o mesmo problema, pois encadeia três citações escondidas que possuem, cada uma,

encapsulamento intertextual (negritos), retomando, respectivamente, o tema-proposta, o fragmento 3 e o fragmento 4, conforme demonstramos a seguir:

Porém, [**avaliações oficiais** mostram uma realidade um pouco diferente.] [**Dados** mostram que o Brasil está entre os piores países, numa colocação de 54^a posição em Matemática e Leitura.] [**Outra avaliação** mostra que no ensino fundamental houve certo êxito, alcançando um pequeno aumento na nota de avaliação, sendo que no ensino médio, esse aumento foi mínimo.] (texto 13 – 1^a v.)

O primeiro trecho (“avaliações oficiais mostram uma realidade um pouco diferente”) retoma, por meio de paráfrase, o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”), resumindo-o, já que cita apenas as avaliações e a ideia de contradição. É uma citação escondida porque não apresenta nenhuma marca que explicita sua relação intertextual com a proposta e traz uma informação completa.

E a expressão nominal “avaliações oficiais”, que retoma principalmente os fragmentos 3 e 4, é encapsulamento intertextual porque não explicita quais avaliações são essas, porque não recupera também essas informações que estão nos fragmentos.

O segundo ponto de intertextualidade do segmento sob análise, “Dados mostram que o Brasil está entre os piores países, numa colocação de 54^a posição em Matemática e Leitura”, recupera o fragmento 3, por meio de paráfrase, resumindo-o, uma vez que apenas algumas informações são retomadas. O trecho praticamente repete o título (excluindo apenas a palavra “também”) e combina com ele outra informação (em negrito abaixo), apresentada pelo fragmento:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. **Os estudantes brasileiros** de escolas públicas e particulares **ficaram na 54^a posição**, à

frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Nesse trecho, a palavra “dados” funciona como encapsulamento intertextual, porque retoma, de modo muito genérico, os dados apresentados pelo fragmento 3, deixando, no entanto, informações pressupostas, como, por exemplo, o fato de a notícia em questão tratar dos resultados do Pisa.

A terceira ocorrência de intertextualidade do segmento, “Outra avaliação mostra que no ensino fundamental houve certo êxito, alcançando um pequeno aumento na nota de avaliação, sendo que no ensino médio, esse aumento foi mínimo”, retoma, de modo implícito, algumas informações (negrito abaixo) selecionadas no fragmento 4:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. **O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria.** Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Também nessa citação há expressão nominal (“Outra avaliação”) que recupera de modo muito genérico as informações do fragmento 4, ainda que se apresente como avaliação que se distingue da que foi citada no trecho anterior.

Neste caso, um leitor qualquer não teria condições de saber que a expressão “os dados”, do segundo parágrafo, retoma apenas o questionário do Enem e que “dados”, do terceiro parágrafo, retoma a avaliação do Pisa, citada na introdução. Ou seja, as informações, para ser percebido esse mecanismo de retomada anafórica na construção do texto, estão na

proposta e são pressupostas (ou pelo menos aceitas como tais), pelo escrevente, como de conhecimento prévio do leitor imaginado para o texto. Vale ressaltar que é comum, em contexto escolar, que o escrevente visualize o professor como leitor de seu texto, o que poderia explicar o encadeamento apontado acima: não seria preciso repetir todas as informações retomadas da proposta, para não tornar o texto repetitivo aos olhos do professor, que deve conhecer bem a proposta que ofereceu aos alunos.

A recorrência do processo de encapsulamento intertextual na construção do texto 13 faz com que seja grande o volume de informações pressupostas, causando prejuízo não apenas à estrutura argumentativa, que fica enfraquecida, como também à coerência do texto, que perde em clareza de informações. Como todos esses encapsulamentos são de extensão curta, pode-se imaginar que foi desperdiçada aí uma oportunidade de resolução de ambiguidades.

A análise das primeiras versões revelou a citação escondida como forma de intertextualidade muito recorrente no material, realizada sempre por meio de processos parafrásticos e apresentando grande variedade de formas de realização e de graus de parentesco semântico entre o texto citante e o de origem. Não há transcrições (cópias) não sinalizadas de trechos dos fragmentos; as repetições encontradas correspondem a palavras ou expressões nominais, ajudando a compor segmentos parafrásticos.

As ocorrências de encapsulamento intertextual entre as citações escondidas apresentaram baixa frequência, se comparadas ao total de ocorrências desse tipo de intertextualidade implícita. Ou seja, a maior parte das ocorrências de citação escondida não apresenta encapsulamento intertextual. Entretanto, com relação às outras formas de intertextualidade, esse processo de construção textual apresentou a maior incidência entre as citações escondidas.

Com relação ao número de fragmentos retomados da proposta por cada citação escondida, constatamos que, embora haja muitas retomadas de mais de um fragmento por uma mesma citação, as retomadas de apenas um fragmento foram muito mais frequentes.

Há muitas ocorrências de citação escondida do tema-proposta, sendo que a maior parte delas estava distribuída, em igual medida, entre parágrafos introdutórios e conclusivos, aparecendo com menor frequência em parágrafos intermediários dos textos. A alta incidência de citações escondidas do tema-proposta em introduções talvez se explique pelo fato de que o tema é oferecido, na proposta de produção de texto, para ser analisado e discutido, pelos textos dos alunos e, portanto, precisa ser apresentado no início do texto que produzirão.

Já essa incidência também alta em parágrafos que concluem os textos parece se explicar pelo fato de que, para fechar a reflexão sobre o tema, desenvolvida ao longo do texto, uma das estratégias usadas pelos escreventes é retomar o tema da proposta para apresentar o posicionamento ao qual pretende levar o leitor.

Reminiscência

A reminiscência também é forma de intertextualidade implícita porque recupera fragmento(s) da proposta sem sinalizar essa operação, porém é constituída por segmentos que não recuperam núcleo de significação completa, como é o caso da citação escondida, mas pedaços de informação, que podem ter extensão bastante variada, podendo corresponder a uma palavra ou a uma expressão nominal.

A reminiscência se diferencia da citação escondida na medida em que retoma a informação de modo mais fragmentado, apresentando segmentos de informações incompletas, os quais são combinados a informações que não estão na proposta para se completarem como mensagem. Por isso, a identificação desse tipo de intertextualidade nem sempre é fácil, como nos casos de ocorrência isolada de palavra presente em algum fragmento da proposta, mas que não necessariamente corresponde a uma retomada dela.⁵³ Por isso, a identificação da reminiscência é mais segura quando ela aparece acompanhada ou de outras reminiscências, ou de alguma outra forma de intertextualidade, que permita perceber claramente a relação intertextual com a proposta.

Começamos a análise das reminiscências com exemplo extraído também do texto 22, correspondente ao primeiro parágrafo, que apresenta três pontos de intertextualidade (entre colchetes):

Exemplo 22

[A educação] é um dos grandes problemas discutidos pela nossa sociedade hoje em dia. Tal problema, que nos leva a pensar, qual seria seu causador. [Resultados de pesquisas como a do questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Ensino Médio) intensificam ainda mais essa situação pois [se contradizem na definição de uma avaliação,] concluindo se a educação

⁵³ Quando a palavra constitui-se em conceito-chave para o contexto, tanto da proposta quanto do texto citante, como por exemplo “contradição”, no material analisado, sua identificação como reminiscência dispensa a presença de outros pontos de intertextualidade.

melhora com o passar dos anos, deceu ou permanece sem crescimento algum. (texto 22 – 1ª v.)

A palavra “educação” corresponde a um ponto de retomada intertextual da proposta, o qual, dentro do trecho “A educação é um dos grandes problemas discutidos”, é combinado com informações que vêm de fora dela. Trata-se de reminiscência realizada por meio da repetição de palavra que está presente no tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a **educação** brasileira”) e no fragmento 4 (reproduzido abaixo), conforme negritos:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da **educação**. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da **Educação**, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O que permite interpretar essa palavra como ocorrência de intertextualidade com a proposta é o contexto de retomadas intertextuais em que está inserida, uma vez que o segmento do exemplo 22 apresenta mais três ocorrências de intertextualidade.

O segundo ponto de intertextualidade do segmento sob análise, “Resultados de pesquisas como a do **questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)** e do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Ensino Médio”, retoma os fragmentos 2 e 3. Do fragmento 2 é repetida a informação sobre o questionário, a qual está em negrito tanto na reprodução acima quanto na transcrição do fragmento abaixo:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No **questionário socioeconômico** que responderam no **Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)** do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

E do fragmento 3, o mesmo trecho “Resultados de pesquisas como a do questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Ensino Médio)” repete a palavra “resultados” (em negrito abaixo) e, por meio de paráfrase, recupera a sigla Pisa e a expressão que apresenta as palavras dela por extenso, “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (ambas em itálico abaixo). Note-se que a sigla é grafada, no segmento do exemplo, em letras maiúsculas, e a expressão “de Alunos” é substituída por “Ensino Médio”, modificação esta que distorce o nome do programa de avaliação citado:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)* de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os **resultados** completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Apesar de haver repetição de expressões e palavras vindas dos fragmentos, o processo de construção textual por meio do qual as informações são trazidas para dentro do texto citante é a paráfrase, na medida em que elas são combinadas de modo a compor nova estrutura sintática e semântica, que não está nos textos de origem. Por outro lado, apesar da extensão apresentada pelo trecho, como ele recupera informações isoladas, pedaços de frase, o novo

conjunto não chega a compor núcleo de informação completa, correspondendo a reminiscências trazidas dos fragmentos 2 e 3.

Os resultados das pesquisas mencionadas no segmento sob análise não são explicitados ao longo do texto 22. Por isso, não chega a ficar clara a contradição entre eles, anunciada em seguida pelo terceiro ponto de intertextualidade (“se **contradizem** na definição de uma **avaliação**”). Nesse caso, o texto retomado parece ser o do tema-proposta (“A **contradição** entre os resultados de **avaliações** oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”), que teria sido parafraseado, apresentando duas repetições de palavra (“contradizem” e “avaliação”). Como essa ocorrência, assim como a anterior, não é constituída por retomada de informação completa e apresenta apenas pedaço de informação que está presente no fragmento, ela também corresponde a reminiscência.

Percebemos, nesse exemplo, uma tentativa de realizar o mesmo processo de construção textual, já descrito na análise de citações escondidas (neste capítulo), e que consiste na combinação de paráfrases e repetições de informações vindas de fragmentos diferentes para retomar o tema-proposta. Entretanto, problemas de construção das frases e distorções operadas nas informações trazidas pelos segmentos comprometem a coerência do parágrafo. O resultado é uma introdução confusa, que não consegue dar a perceber qual é exatamente o tema discutido pelo texto.

O segmento abaixo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 18, apresenta três ocorrências de intertextualidade implícita, duas de reminiscência e uma de citação escondida, todas combinadas com informações vindas de fora da proposta:

Exemplo 23

O [Exame Nacional do Ensino Médio,] que avalia o desempenho dos alunos que terminaram o ensino médio é um exemplo desta [contradição,] pois [os alunos com menores notas avaliaram o ensino que tiveram em sua escola com notas maiores, já os alunos com notas maiores dão menores notas para o ensino da escola que estudou.] (texto 18 – 1ª v.)

O primeiro ponto de intertextualidade é constituído por expressão nominal (“Exame Nacional do Ensino Médio”), repetida do fragmento 2, conforme negrito da reprodução abaixo:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (**Exame Nacional do Ensino Médio**) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. **Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.**

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

No segmento, o trecho que sucede a expressão nominal “Exame Nacional do Ensino Médio”, explicando que o Enem “avalia o desempenho dos alunos que terminaram o ensino médio”, não estabelece nenhuma relação intertextual com a proposta, porque apresenta informações que vêm de fora dela. Por isso, a primeira ocorrência de intertextualidade do exemplo 23 é constituída apenas por expressão nominal e não chega a formar um núcleo completo de significação. Como não há nenhum indício que explicita a relação intertextual, trata-se de reminiscência.

A segunda ocorrência de intertextualidade implícita do exemplo 23 é constituída pela palavra “contradição”, repetida do tema-proposta (“A **contradição** entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”). Como apenas essa palavra é retomada do tema-proposta, sendo combinada, na sequência, com informações extra-proposta e do fragmento 2, e pelo contexto em que está inserida no texto 18, trata-se também de uma reminiscência.

O terceiro ponto de intertextualidade, correspondente ao trecho “os alunos com menores notas avaliaram o ensino que tiveram em sua escola com notas maiores, já os alunos

com notas maiores dão menores notas para o ensino da escola que estudou”, é citação escondida, porque constitui-se num núcleo informacional retomado do fragmento 2 (“Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1”) e não apresenta nenhum sinal que explicita essa relação intertextual.

O segmento abaixo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 28, também apresenta três pontos de intertextualidade (entre colchetes) com a proposta:

Exemplo 24

[As escolas brasileiras estão iludidas com o ensino que fornecem], e [o povo também está acreditando que recebem ensino de qualidade.] Porém está crença está desmoronando frente aos [índices internacionais.] (texto 28 – 1ª v.)

O trecho “As escolas brasileiras estão iludidas com o ensino que fornecem”, primeira ocorrência de intertextualidade do segmento, parece referir-se ao início do fragmento 1 (“90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas”), utilizando a expressão “as escolas brasileiras” como extensão de “os professores”.

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Por meio dessa paráfrase, o que era opinião de parte dos professores passa a ser apresentado, por extensão, como opinião geral nas escolas. Dessa forma, o texto promove uma generalização, pois a opinião de parte dos professores (ainda que seja uma grande porcentagem) não pode ser tomada como opinião de todos os profissionais que trabalham nas escolas brasileiras e muito menos como posição geral assumida pelo setor da educação.

Além disso, a apresentação dessa opinião como ilusão (“as escolas estão iludidas”) marca certa distância entre o posicionamento do locutor do texto citante e a opinião que ele apresenta. Essa sugestão de discordância promove uma subversão em relação ao fragmento

retomado, porque, embora este já apresentasse certo distanciamento do respectivo locutor (“professores *se acham* preparados”), isso não chegava a marcar uma discordância. É subversão porque a manobra provoca inversão da orientação argumentativa, a qual passa a ser a de que: *acreditar que a educação brasileira está bem é uma ilusão*. Essa orientação argumentativa, aliás, é reforçada pela citação escondida que a sucede no segmento, e a qual analisamos a seguir.

O trecho “o povo também está acreditando que recebem ensino de qualidade” retoma, por meio de paráfrase, os fragmentos 1 e 2, resumindo e combinando-os, já que eles apresentam a opinião dos pais (fragmento 1) e dos alunos (fragmento 2) sobre a educação:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Entendemos que a expressão “o povo”, do início do trecho, refere-se apenas aos pais e aos alunos, porque a opinião dos professores, também apresentada no fragmento 1, parece ser retomada somente no início do parágrafo, pela expressão “as escolas brasileiras” (analisada acima). Pelo modo como apresenta a opinião do “povo” no trecho, como crença (“estão acreditando”), aqui também o locutor marca distância em relação a ela.

As duas ocorrências de intertextualidade que acabamos de analisar correspondem a núcleos de significação completa e não apresentam nenhuma marca explícita da relação intertextual com a proposta, tratando-se, assim, de citações escondidas.

O trecho seguinte (“Porém está crença esta desmoronando frente aos **índices internacionais**”), que conclui o parágrafo, revela, por meio da contestação da crença descrita acima, a discordância que antes estava apenas sugerida. A expressão em negrito é mais um ponto de intertextualidade no segmento, porque retoma, por meio de paráfrase e de modo bastante genérico, o fragmento 3 (reproduzido abaixo):

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. *Jornal O Globo*, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

A palavra “internacionais”, na expressão nominal “índices internacionais”, retoma especificamente o trecho do fragmento que apresenta informações sobre o Pisa, porém, essas informações não são explicitadas, ficando pressupostas no encapsulamento intertextual que as engloba. Trata-se, além disso, de ponto de intertextualidade que não se constitui num núcleo de significação completa, mas em pedaço de informação, e que não apresenta nenhum indício dessa relação intertextual, sendo, por isso, reminiscência do fragmento 3, realizada por meio de encapsulamento intertextual.

Verificamos mais uma vez o procedimento de construção textual várias vezes apontado nesta subseção, por meio do qual os fragmentos da proposta são resumidos e

combinados de modo a apresentar, no primeiro parágrafo, a contradição, apontada pelo tema-proposta, entre as avaliações oficiais sobre a educação e as opiniões dos envolvidos.

Como dissemos na definição da reminiscência,⁵⁴ para que essa forma possa ser identificada com certeza, é desejável que esteja acompanhada de outros pontos de intertextualidade. No exemplo 24, a reminiscência não está isolada no segmento, uma vez que há, como mostramos, outras duas ocorrências de intertextualidade.

O próximo exemplo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 23, apresenta três pontos de intertextualidade (entre colchetes):

Exemplo 25

Fatores sociais como: economia, cultura e história de um país tem importância fundamental no nível educacional da nação em questão. [As divergências de opinião] podem ser atribuídas a esses âmbitos existentes na nação. [Os envolvidos na discussão] tem interesses e necessidades diferentes em relação a [educação.] (texto 23 – 1ª v.)

A primeira ocorrência, “As divergências de opinião”, é constituída por uma expressão nominal que remete ao tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”), sendo que o artigo “as” faz com que a retomada seja direta, como se as divergências de que o escrevente trata já tivessem sido apresentadas no texto. Entretanto, como elas não são esclarecidas nem no trecho de parágrafo antecedente nem no resto do texto 23, essas informações ficam pressupostas, fazendo com que a expressão funcione como encapsulamento intertextual.

Esse encapsulamento, além de retomar outro texto sem apresentar nenhuma marca da relação intertextual, é combinado com informações que não foram identificadas na proposta, constituindo-se, por isso, num ponto de intertextualidade que não corresponde a um núcleo de

⁵⁴ Cf. Capítulo 2, subseção 4.2.

significação completa, mas a um pedaço de informação. Trata-se, assim, de ocorrência de reminiscência que retoma o tema-proposta.

O trecho seguinte, “**Os envolvidos na discussão** tem interesses e necessidades diferentes em relação a *educação*”, também apresenta um encapsulamento intertextual (em negrito), na medida em que a expressão nominal retoma informações que estão no tema-proposta (“professores, pais e alunos”), sem, no entanto, esclarecê-las. Esse encapsulamento é combinado a informações que não estão na proposta, sobre os interesses das partes envolvidas na educação; portanto, apenas a expressão nominal mantém, embora sem marcas, relação intertextual com a proposta, constituindo-se numa reminiscência.

A quarta ocorrência de intertextualidade do exemplo 25 está no trecho que acabamos de analisar (em itálico). Trata-se de reminiscência realizada por meio de repetição da palavra “educação”, presente tanto no tema-proposta como no fragmento 4 (reproduzido abaixo):

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da **educação**. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da **Educação**, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O segmento abaixo, correspondente ao quinto e penúltimo parágrafo do texto 29 (que apresenta seis parágrafos curtos), possui quatro pontos de intertextualidade (entre colchetes), os quais só podem ser detectados por leitor que tenha conhecimento prévio dos textos retomados, tratando-se, assim, de ocorrências de intertextualidade implícita:

Exemplo 26

Pela [avaliação da satisfação,] podemos deduzir que o padrão de qualidade no [Brasil] está muito abaixo do de [outros países,] pois não há uma análise crítica em consenso com [os resultados dos testes.] (texto 29 – 1ª v.)

A expressão nominal “avaliação da satisfação” retoma, de modo bastante difuso, o fragmento 2, que apresenta a avaliação feita pelos alunos, inclusive repetindo o termo “avaliação”, conforme mostram os negritos abaixo:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias **avaliações** que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa **avaliação** varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Entretanto, essa retomada é tão genérica que bem pode referir-se, também, ao fragmento 1, já que ele apresenta informações sobre avaliação da satisfação (de pais e professores):

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Como a expressão nominal “avaliação da satisfação” é combinada com informações que não estão na proposta, trata-se de ocorrência de reminiscência.

As duas ocorrências de intertextualidade seguintes, correspondentes aos negritos do trecho “o padrão de qualidade no **Brasil** está muito abaixo do de **outros países**”, são também reminiscências e retomam o fragmento 3:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O **Brasil** teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne **países** adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Enquanto a reminiscência “Brasil” é constituída por uma palavra que está no fragmento (em negrito), tendo sido trazida por meio de uma repetição; a seguinte, constituída pela expressão nominal “outros países”, embora repita uma palavra do fragmento (“países”), recupera também uma informação que está difusa nele, uma vez que o fragmento trata de outros países na comparação com o Brasil, ou seja, esta ocorrência de reminiscência foi realizada por meio de paráfrase.

O quarto e último ponto de intertextualidade do exemplo 26, indicado pelo negrito na frase “não há uma análise crítica em consenso com **os resultados dos testes**”, constitui-se num encapsulamento intertextual, na medida em que retoma, de modo bastante sintético, os fragmentos 2, 3 e 4 (este transcrito abaixo), por meio de uma expressão nominal que encapsula informações apresentadas por eles e que não são fornecidas ao longo do texto 29. Como esse encapsulamento não é combinado com outro ponto de intertextualidade, mas com informações que não estão na proposta, e como não apresenta nenhum indício da relação intertextual com ela, trata-se de reminiscência.

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em

seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a nota foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

As quatro reminiscências desse exemplo ilustram bem o modo como as informações trazidas dos fragmentos de texto da proposta vão ficando cada vez mais diluídas no texto do aluno, vão sendo combinadas entre si e com outras informações vindas de fora da proposta para compor novos segmentos de texto.

A análise das primeiras versões permitiu constatar frequência alta de reminiscências no material, inclusive superando as também numerosas citações escondidas.

Com relação aos processos de construção textual empregados para realizar as retomadas intertextuais, as reminiscências apresentaram particularidade: quando constituídas apenas por uma palavra, correspondiam a retomadas da proposta realizadas por meio de repetição; e quando constituídas por expressões nominais, correspondiam a retomadas por meio de paráfrase. As retomadas por meio de expressão nominal e paráfrase foram mais frequentes do que as de palavra repetida, o que talvez se explique pela dificuldade, já apontada neste trabalho, com relação à identificação de ocorrência de palavra como sendo reminiscência de fragmento da proposta.

Quanto ao processo de encapsulamento intertextual, curiosamente, a proporção encontrada entre as reminiscências foi semelhante à das citações escondidas, ou seja, menos da metade das ocorrências de reminiscências apresentaram encapsulamentos intertextuais.

Entre as reminiscências, verificamos, também, maior frequência de retomada de um único fragmento, sendo bem menos frequentes os casos que recuperavam e combinavam informações de mais de um fragmento. Quanto à posição das ocorrências de reminiscência dentro do texto, verificamos alta frequência em parágrafos conclusivos e menor frequência em

introdutórios; nos parágrafos que compõem o desenvolvimento dos textos, encontramos muitas ocorrências de reminiscência e maior concentração em segundos parágrafos.

Com relação às combinações de reminiscências com formas de intertextualidade dentro de um mesmo parágrafo, constatamos uma ocorrência elevada e em igual número para dois tipos de combinação: reminiscência apenas com reminiscência; e reminiscência com citação escondida. Também foi bastante alta a frequência de reminiscência combinada com citações marcadas, ao passo que, com modalização em discurso segundo, houve apenas uma ocorrência. A reminiscência foi a única forma de intertextualidade a ocorrer em títulos, talvez porque, em geral, ela tem extensão curta; além disso, ela apareceu na maior parte deles.

Constatamos na reminiscência um aspecto já levantado por Authier-Revuz (1998),⁵⁵ qual seja o de que essa forma de intertextualidade constitui-se no ponto máximo (localizável) de diluição de um texto no outro, abrindo para a intertextualidade em sentido amplo. Ou seja, para além da reminiscência, já estaríamos no domínio da presença constitutiva de um texto no outro, presença esta não mais identificável. A reminiscência, pela variedade de extensões que suas ocorrências apresentam, indo desde expressões nominais longas com alto parentesco semântico com o fragmento retomado até a recuperação de informação por meio de uma única palavra, situa-se nesse ponto extremo da intertextualidade em sentido estrito, cujas fronteiras com a intertextualidade em sentido amplo (a heterogeneidade constitutiva, para Authier-Revuz, 1998) são rarefeitas, fugidias.

⁵⁵ Cf. Capítulo 2, subseção 2.

3.1.3. Resultados das análises das primeiras versões

A análise das primeiras versões permite fazer algumas constatações, em termos de ocorrência expressiva ou não, ou mesmo não ocorrência de determinados processos de intertextualidade e de combinação entre os processos intertextuais encontrados.

A citação escondida e a reminiscência foram bastante recorrentes nas primeiras versões do *corpus*, tendo sido muito mais frequentes do que as formas de intertextualidade explícita, ou seja, a modalização em discurso segundo e a citação marcada, as quais apresentaram uma frequência pouco expressiva. Além disso (e talvez por isso mesmo), a citação escondida e a reminiscência se revelaram formas de intertextualidade bastante produtivas na recuperação de informações dos fragmentos da proposta e na articulação delas com informações outras, facilitando sua inserção no novo contexto.

Não foram encontradas ocorrências de duas das formas explícitas de discurso relatado (discurso direto e discurso indireto) e das formas implícitas desse tipo de discurso: discurso indireto livre e discurso direto livre. Quanto ao discurso direto e as formas “livre” de discurso, muito presentes em textos de natureza narrativa, essa ausência se explica pela natureza dissertativa dos textos analisados nesta pesquisa.

Dentre os processos de construção textual, verificados nas ocorrências de intertextualidade, de modo geral, a paráfrase foi muito mais frequente do que os outros processos, sendo que a repetição ocorreu sozinha, isto é, fora de paráfrase, apenas nas reminiscências constituídas por uma palavra. Ou seja, em todas as formas de intertextualidade, houve maior tendência à paráfrase, sendo que, nas reminiscências, a repetição ocorreu nas formas diminutas (uma palavra), ao passo que nas formas de reminiscência com maior extensão (expressões nominais), a paráfrase foi muito mais frequente.

Considerando-se todas as formas de intertextualidade, explícitas e implícitas, o encapsulamento intertextual apresentou frequência considerável nas relações intertextuais que identificamos nas primeiras versões. A frequência desse processo de construção textual entre as reminiscências e as citações escondidas foi praticamente a mesma, diferentemente das formas explícitas, já que nas citações marcadas não encontramos nenhuma ocorrência de encapsulamento, enquanto na modalização em discurso segundo o encapsulamento foi mais frequente do que nas implícitas, se considerada a quantidade de ocorrências de cada forma. Interessante notar que, com relação à modalização, o encapsulamento só apareceu nas ocorrências que apresentavam locutor metonímico, sendo que, em boa parte dos casos, o encapsulamento correspondia à entidade abstrata tomada como extensão do locutor da mensagem citada.

Outro dado sobre a ocorrência de encapsulamentos é que a maior parte deles ocorreu em primeiros parágrafos, sendo pouquíssimas as ocorrências em últimos parágrafos. Com frequência intermediária à desses dois, as ocorrências de encapsulamentos nos parágrafos do desenvolvimento não chegam a ser expressivas.

Observamos um número elevado de ocorrências de citações escondidas combinadas com outras citações escondidas e/ou com reminiscências, sendo bem menos frequentes as ocorrências de combinação com citação marcada e modalização em discurso segundo. Entretanto, levando-se em conta a frequência de cada uma dessas formas com as quais a citação escondida se combinou (ou seja, a quantidade de ocorrências de modalização em discurso segundo, de citação marcada, de reminiscência etc.), constatamos que boa parte das ocorrências de modalização em discurso segundo apareceram combinadas com citações escondidas, assim como também foram bastante recorrentes os casos de combinação de mais de uma citação escondida; já as combinações com citação marcada e com reminiscência, na

proporção, foram menos frequentes, apresentando número de ocorrência semelhante à de citações escondidas isoladas no parágrafo.

Considerando-se o total de ocorrências de intertextualidade, tanto explícitas quanto implícitas, nas primeiras versões, constatamos que as formas implícitas foram muito mais frequentes, mesmo se não levarmos em consideração as reminiscências, que, por corresponderem a pedaços de informações retomadas que aparecem no mesmo parágrafo, acabam sendo mais numerosas.

Para finalizar essa subseção do capítulo de análises e passar para a análise das versões reescritas, gostaríamos de salientar que, embora as tendências aqui apresentadas não tenham nenhuma pretensão à universalização, uma vez que elas se referem apenas ao material analisado na pesquisa, elas podem representar tendência geral das relações intertextuais estabelecidas no tipo de texto que foi analisado nesta pesquisa, qual seja, dissertações escolares produzidas a partir de proposta de produção com fragmentos motivadores.

3.2. Relações intertextuais implicadas na versão reescrita

Nesta parte da análise do *corpus*, foram considerados os mesmos tipos e as mesmas categorias de intertextualidade usadas para a análise das relações intertextuais das primeiras versões com a proposta: intertextualidade explícita - discurso direto, discurso indireto, modalização em discurso segundo e citação marcada - e intertextualidade implícita - citação escondida e reminiscência. Os processos de construção textual - repetição, paráfrase e encapsulamento intertextual - e os recursos de explicitação da intertextualidade – aspeamento e referência – também foram utilizados, embora, com menor frequência do que na primeira parte da análise, tendo em vista as peculiaridades da análise das versões reescritas, apresentadas a seguir.

A análise das ocorrências de intertextualidade presentes em cada texto reescrito foi realizada por meio da comparação com as ocorrências de intertextualidade encontradas na respectiva primeira versão.

Em função desse contexto de comparação, foram consideradas a *inclusão* de novas relações intertextuais com a proposta; a *exclusão* de pontos de intertextualidade que estavam na primeira versão; a *reiteração* de formas intertextuais; e a *reformulação* de segmentos intertextuais na passagem da primeira versão para a reescrita, sendo aqui consideradas tanto as ocorrências de reformulação sem mudança de categoria e/ou de tipo de intertextualidade, quanto os casos em que essas modificações ocorreram.

Outro elemento de análise das versões reescritas que não estava presente na análise das primeiras versões dos textos são as intervenções do professor. Essas intervenções, realizadas por ele diretamente na materialidade das primeiras versões de cada texto, foram analisadas a partir de uma adaptação da classificação proposta por Ruiz (2001).⁵⁶

⁵⁶ Os tipos de intervenção do professor visando à reescrita, propostos pela autora, foram apresentados com mais detalhe no Capítulo 1 deste trabalho.

Trabalhamos com cinco tipos de intervenção: indicativa, classificatória, resolutive, questionadora e intervenção por meio de “comentários”. Esses dois últimos foram adaptados do tipo “intervenção textual-interativa”, e correspondem, respectivamente, a questionamentos, geralmente feitos no corpo do texto, e a anotações de natureza e extensão variada, oferecidas tanto ao longo do texto como ao final dele, as quais têm sido chamadas pela literatura de “bilhetes”, mas que neste trabalho optamos por tratar por “comentários”.

O professor colaborador fez intervenções⁵⁷ ao longo do primeiro texto, indicando problemas e/ou fazendo alterações no próprio corpo do texto; fez anotações que questionam usos e sentidos veiculados, bem como leitura dos textos motivadores, tanto nas laterais quanto no corpo do texto; de modo geral, ofereceu comentário, ao final do texto, em forma esquemática, retomando problemas observados na composição, tais como questões gramaticais (concordância verbal, acentuação etc.), qualidade da leitura dos excertos da coletânea e estrutura argumentativa. Os problemas enfocados incluem questões gramaticais, sendo que todos são, quando não corrigidos, pelo menos apontados; questões de textualização, como coesão e coerência; e problemas relativos ao desenvolvimento da argumentação e à leitura e utilização de informações presentes nos textos motivadores. Não foi oferecida nota em nenhuma das duas versões.

Em função da focalização da intertextualidade, não fizemos uma análise descritiva e completa das intervenções do professor, optando por analisá-las sempre a partir das ocorrências de intertextualidade com as quais as intervenções estavam implicadas.

Para esta análise comparativa entre as duas versões dos textos, as operações linguísticas básicas de reformulação, apresentadas por Fabre-Cols (2002), foram adaptadas e organizadas em seis operações: inserção; reiteração; reformulação sem mudança de categoria ou de forma de intertextualidade; reformulação com mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade; reformulação com mudança de tipo de intertextualidade; e exclusão.

⁵⁷ Cf., no anexo 4, as primeiras versões revisadas pelo professor.

Para evitar repetição desnecessária, optamos, nesta parte da apresentação da análise do *corpus*, por fazer a análise descritiva das ocorrências de intertextualidade presentes nas primeiras versões apenas quando se tratava de casos ainda não mostrados neste trabalho; para os casos já analisados, foram feitas remissões por meio do número do exemplo em que cada um foi apresentado.

3.2.1. Intertextualidade explícita

Modalização em discurso segundo

O segmento de texto abaixo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 31, apresenta ocorrência (entre colchetes) de modalização em discurso segundo com locutor metonímico e referência:

Exemplo 28

Encontramos ainda, ~~uma~~ dentro dessa nossa diversidade, diferentes formas de encarar o ensino, muitas ~~as~~ resistências existem, ainda hoje, contra novas formas de ensino. Um exemplo disso é que, [segundo a revista Veja de 20 de agosto de 2008, 90% dos professores se acham aptos para lecionar e 89% dos pais acreditam que têm um retorno satisfatório da Escola pelo que pagam,] contrapondo-se aos dados oficiais que mostram o baixo rendimento dos nossos alunos em 2008 ~~, com pequenos~~. (texto 31 – R).⁵⁸

O segmento sob análise retoma e resume, por meio de paráfrase, o fragmento 1 da proposta (reproduzido abaixo), na medida em que apresenta informações sobre a opinião de pais e professores sobre o ensino, reproduzindo inclusive as porcentagens presentes no fragmento:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

O trecho “segundo a revista Veja de 20 de agosto de 2008, 90% dos professores se acham aptos para lecionar e 89% dos pais acreditam que têm um retorno satisfatório da Escola pelo que pagam” é uma modalização em discurso segundo com locutor metonímico porque

⁵⁸ Embora as versões reescritas também tenham sido revisadas e comentadas pelo professor, essa segunda revisão não foi considerada neste estudo. Por isso, as rasuras que foram reproduzidas nos excertos extraídos de versões reescritas correspondem exclusivamente a anotações feitas pelos próprios escreventes, e não pelo professor.

apresenta, junto ao elemento modalizador (“segundo”), uma entidade abstrata funcionando como locutor do texto retomado, como se a revista fosse uma extensão dos jornalistas responsáveis pela matéria citada.

A comparação com a primeira versão do texto 31 mostra que a ocorrência que acabamos de apresentar corresponde à reiteração de uma modalização com locutor metonímico (entre colchetes na reprodução abaixo) que já estava presente na primeira versão, também no terceiro parágrafo:

Um forte exemplo do que foi colocado acima é que, [segundo a revista Veja de 20 de agosto de 2008, 890% dos professores se ~~aeon~~ acham aptos para lecionar e, 89% dos pais acreditam que têm um retorno satisfatório da Escola pelo que pagam,] o que bate de frente com dados colhidos pela Folha de S. Paulo, em 2008, mostrando que, em mais ou menos 3 anos, o país obteve um mínimo de crescimento nesse sentido – anos iniciais de ensino fundamental de 3,8 para 4,2, médio, 3,4 para 3,5, de nota π , mostrando que não estamos tão bem assim. (texto 31 – 1ª v.)

Na revisão feita pelo professor, o trecho “segundo a revista Veja de 20 de agosto de 2008, 890% dos professores se ~~aeon~~ acham aptos para lecionar e [,] 89% dos pais acreditam que têm um retorno satisfatório da Escola pelo que pagam” recebeu apenas uma intervenção resolutiva (entre colchetes) sugerindo a eliminação da vírgula, sugestão esta que foi acatada na reescrita, conforme demonstra a reprodução do terceiro parágrafo da reescrita, apresentado no início deste exemplo.

O próximo exemplo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 33, apresenta ocorrência padrão de modalização em discurso segundo (entre colchetes):

Exemplo 29

Essa divergência surge pelo conflito de entendimento do papel educacional da escola e o que os pais esperam dela. O que podemos inferir é que [para os pais, os conteúdos programáticos de aprendizagem não são mais os únicos critérios de avaliação,] há a necessidade de que a escola supere as ausências sociais, culturais e morais da própria família. (texto 33 – R)

O trecho “para os pais, os conteúdos programáticos de aprendizagem não são mais os únicos critérios de avaliação” retoma, por meio de paráfrase, a informação sobre a opinião dos pais em relação ao ensino, do mesmo fragmento 1 reproduzido acima, misturando a ela outras informações relativas a esta opinião. Como essas informações não estão presentes no fragmento, trata-se de retomada com expansão de ideias.

Como a enunciação retomada é atribuída aos pais (locutor “padrão”), a ocorrência corresponde a uma modalização em discurso segundo do tipo padrão.

A comparação desta ocorrência com o sexto parágrafo da primeira versão do texto 33 permite perceber que ali já havia uma modalização em discurso segundo muito semelhante, conforme trecho entre colchetes abaixo:

[Para pais e alunos esta necessidade se baseia, tão ou mais veementemente, na proposta custo benefício do que propriamente na questão elementar do ensino.] Já ao compararmos a educação brasileira com a de outros países, numa avaliação básica e clássica, tais questões perdem seus valores, sendo julgado apenas indicadores de resultado. (texto 33 – 1ª v.)

No caso do exemplo 29, não se trata de simples reiteração, como no anterior, mas de reformulação que não chega a provocar uma mudança de categoria da forma intertextual, na medida em que a ocorrência original já era uma modalização em discurso segundo (padrão).

Trata-se de reformulação porque os trechos sob análise apresentam algumas diferenças: o trecho da primeira versão, “Para **pais e alunos** esta necessidade se baseia, tão ou mais veementemente, na proposta custo benefício do que propriamente na questão elementar do ensino”, atribuía a citação a dois locutores (em negrito), ao passo que, na reescrita, apenas a forma “pais” permaneceu: “para os pais, os conteúdos programáticos de aprendizagem não são mais os únicos critérios de avaliação”. A eliminação de um dos locutores fez com que o fragmento 2, que também era retomado pela modalização original, também fosse eliminado da relação intertextual na reescrita.

Além disso, as informações sobre ser o “custo benefício” do ensino uma causa mais provável para a formação da opinião das partes do que “a questão elementar do ensino”, as quais apareciam na modalização original e expandiam o conteúdo do fragmento 1, foram reformuladas na reescrita, de modo que apenas a questão do ensino foi reapresentada, por meio da paráfrase “os conteúdos programáticos”.

Ou seja, a modalização em discurso segundo do sexto parágrafo da primeira versão foi condensada e deslocada para o terceiro parágrafo na reescrita, modificações estas que não parecem ter sido motivadas pela atuação do professor, pelo menos, não diretamente, uma vez que o trecho sob análise não recebeu nenhuma intervenção e a sugestão do comentário final (“Você poderia ter explorado mais e melhor as informações da proposta”) não foi contemplada nesta reformulação, uma vez que não houve inclusão de informações da proposta.

O segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 13, também apresenta ocorrência de modalização em discurso segundo do tipo padrão (entre colchetes):

Exemplo 30

[Segundo o que os alunos, principalmente do ensino público, responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2007, estão satisfeitos com o ensino médio cursado por eles, pois deram nota 7,1 a este.] Porém, as avaliações oficiais mostram uma realidade um pouco diferente. Dados mostram que o Brasil está entre os piores países, em 54^a posição em Matemática, por exemplo. Uma outra avaliação mostra que no ensino fundamental houve certo êxito, alcançando um pequeno aumento na nota de avaliação, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (de 1^a à 4^a série), onde em 2005 a meta era 3,8 e em 2007 passou a ser 4,2, justificando também a diminuição de reprovações. Já no ensino médio, nesta mesma avaliação, não houve nenhuma melhoria. (texto 13 – R)

O trecho “Segundo o que os alunos, principalmente do ensino público, responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2007, estão satisfeitos com o ensino médio cursado por eles, pois deram nota 7,1 a este” retoma o

fragmento 2, na medida em que parafraseia informações presentes nele, conforme negritos da reprodução abaixo:

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que **o ensino médio** está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. **No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)** do ano passado, **eles deram para seus colégios nota 7,1**. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Como apenas algumas informações foram retomadas, trata-se de paráfrase que resume o fragmento. Por outro lado, houve inclusão de informação que não estava nele, ou seja, a de que os alunos que responderam ao questionário do Enem pertenciam principalmente ao ensino público, revelando que a retomada do fragmento 2 também expandiu seu conteúdo informativo.

A modalização em questão resultou de uma fusão entre uma citação escondida (A) e uma modalização do mesmo tipo (B),⁵⁹ as quais retomavam o fragmento 2 e estavam presentes na primeira versão do texto, também no segundo parágrafo, conforme segmento transcrito abaixo:

[Os dados apontam que a satisfação de alunos, principalmente do ensino público, é positiva,] (A) pois [segundo o que responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dão nota 7,1 ao ensino médio cursado por eles.] (B) (texto 13 – 1ª v.)

O trecho “Os dados apontam que a satisfação de alunos, principalmente do ensino público, é positiva” é uma citação escondida porque retoma informações do fragmento 2

⁵⁹ Essas duas ocorrências já foram analisadas neste Capítulo, no exemplo 21.

(sobre a satisfação dos alunos em relação ao ensino que recebem) sem sinalizar esta operação e constitui-se num núcleo de informação completa.

O segundo trecho destacado no parágrafo reproduzido acima, “segundo o que responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dão nota 7,1 ao ensino médio cursado por eles”, é modalização em discurso segundo porque modaliza o segmento (com informações sobre o questionário do Enem e a nota dada pelos alunos) retomado do fragmento 2 como segundo, dependente de outra instância enunciativa. A modalização, realizada por meio do elemento modalizador “segundo fulano”, é do tipo padrão, porque a mensagem citada é atribuída a um locutor comum (“alunos”).

Na modalização que retoma o fragmento 2 na reescrita (“Segundo o que os alunos, principalmente do ensino público, responderam no questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2007, estão satisfeitos com o ensino médio cursado por eles, pois deram nota 7,1 a este”), tanto as informações sobre a satisfação dos alunos em relação ao ensino que recebem, quanto sobre o questionário do Enem e a nota estão presentes. Esse parentesco semântico entre os trechos é que permite afirmar que a citação escondida e a modalização em discurso segundo da primeira versão foram fundidas na reescrita e mantiveram a forma da segunda delas. Ressalte-se que a informação extraproposta sobre tratar-se de alunos do ensino público, presente na citação escondida, foi mantida na modalização derivada, o que confirma a interpretação de que houve fusão.

Como na passagem da primeira versão para a reescrita uma mesma forma de intertextualidade explícita foi mantida, entendemos que houve reformulação sem mudança de categoria nem de tipo de intertextualidade.

Na revisão da primeira versão, o trecho sob análise recebeu a seguinte anotação “Tema proposto”, a qual parece ter motivado a inserção de mais informações trazidas dos fragmentos para aprofundar a apresentação do tema. Além disso, o professor fez intervenções resolutivas

pontuais solucionando problemas de gramática e, ao final do texto, ofereceu o seguinte comentário: “Observar: concordância verbal; qualidade da leitura dos excertos; imprecisão dos argumentos”. Ao levantar a questão da qualidade da leitura dos fragmentos, o professor solicitou ao aluno uma revisão das informações que ele trouxera da proposta, o que, certamente, contribuiu para a reformulação que acabamos de descrever.

O próximo exemplo, composto pelo primeiro e segundo parágrafos do texto 24, apresenta duas ocorrências de modalização em discurso segundo com locutor metonímico (entre colchetes):

Exemplo 31

[O Brasil teve um dos piores desempenho em matemática e leitura segundo o PISA de 2006 (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado em 2006.] (texto 24 – R)

[Essa notícia dada pelo “O Globo”, 5 de 2007, pg.14” é uma das manchetes que nos chega diariamente, criticando negativamente o ensino nas escolas brasileiras.] (texto 24 – R)

Os dois trechos (que coincidem com os dois parágrafos) retomam e resumem, por meio de paráfrase, informações presentes no fragmento 3, reproduzido abaixo:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação de o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O primeiro trecho intertextual, “O Brasil teve um dos piores desempenho em matemática e leitura segundo o PISA de 2006 (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado em 2006”, é uma modalização em discurso segundo porque apresenta a

mensagem citada como sendo dependente de outra enunciação; e é do tipo especial porque a responsabilidade pela enunciação da mensagem relatada é atribuída a uma entidade abstrata (“PISA”), que funciona como extensão do locutor original.

A segunda ocorrência de intertextualidade com o fragmento 3, “Essa notícia dada pelo ‘O Globo’, 5 de 2007, pg.14’ é uma das manchetes que nos chega diariamente, criticando negativamente o ensino nas escolas brasileiras”, assim como a anterior, modaliza a mensagem citada como segunda e apresenta, como locutor desta, uma entidade abstrata (o jornal “O Globo”). Trata-se, portanto, de uma modalização em discurso segundo com locutor metonímico.

A comparação com a primeira versão do texto 24 permite perceber que as duas ocorrências de modalização que acabamos de descrever são resultantes do desmembramento de uma única modalização, que retomava de modo difuso todos os fragmentos da proposta, conforme segmento reproduzido abaixo, e estava no primeiro parágrafo do texto:

[Segundo o que *foi* ~~o~~ *apresentado* no “jornais” e na “revista *Veja*” **sobré o desempenho dos alunos** do ensino medio e fundamental há varias contradicções, explicando as notas e as posições no cenario mundial da educação] a tendencia do Brasil em melhorar a Educação (segue sua meta,) mas não satisfaz os professores os que lutam pela Educação mais qualificativa como o ministro Fernando Haddad. Eu creio que cada dia mais a Educação melhora no Brasil. Por causa da temeridade da exclusão de muitos no trabalho, por vivemos num mundo mais avançado em tecnologia, onde a divulgação das noticias, do avanço tecnologico, das condições e direitos adiquirido se divulgam a toda hora, os mais atrasados adiquirem conhecimentos pelos meios de comunicacoes. (texto 24 – 1ª v.)

O trecho entre colchetes é uma modalização em discurso segundo⁶⁰ semelhante às duas que aparecem na reescrita, com locutor metonímico (jornais e revista *Veja*) e apresenta algumas informações em comum com elas: na primeira modalização da reescrita, também aparece a informação sobre o desempenho dos alunos (em negrito); e na segunda modalização, a informação sobre esses dados pertencerem a uma notícia de jornal (em itálico).

⁶⁰ Essa ocorrência foi analisada no exemplo 6 deste Capítulo.

É interessante notar que, na versão original, a retomada difusa da proposta, por meio de encapsulamento intertextual, tornava o segmento pouco esclarecedor, deixando grande quantidade de informações pressupostas. Na passagem para a reescrita, embora o tipo de intertextualidade tenha sido mantido, os dois encapsulamentos intertextuais deram lugar a um maior detalhamento das informações retomadas do fragmento 3.

O primeiro trecho intertextual da reescrita “O Brasil teve um dos piores desempenho em matemática e leitura segundo o PISA de 2006 (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado em 2006”, trouxe as informações sobre o desempenho ruim dos alunos no PISA; enquanto o segundo trecho, “Essa notícia dada pelo ‘O Globo’, 5 de 2007, pg.14’ é uma das manchetes que nos chega diariamente, criticando negativamente o ensino nas escolas brasileiras”, recuperou o nome do jornal e a referência do fragmento 3, combinando-as com comentários do escrevente sobre esse tipo de informação apresentada pela imprensa.

Na revisão feita pelo professor, o trecho recebeu intervenções resolutivas para questões de gramática e de sintaxe e o comentário final sugeria: “Observar: ortografia; concordância nominal; acentuação; sintaxe; leitura ingênua dos excertos; relação tópico / parágrafo”. Embora essas intervenções não tocassem diretamente nos problemas de retomada de informações da proposta, o pedido de revisão da leitura dos excertos (“leitura ingênua”) e da relação estabelecida entre tópico e parágrafo pode ter contribuído para a decisão que levou às modificações acima descritas.

A análise das versões reescritas do *corpus* mostrou uma diminuição, com relação às primeiras versões, do número de ocorrências de modalização em discurso segundo. Ao considerarmos separadamente os dois tipos de modalização (padrão e com locutor metonímico), verificamos que essa diminuição de ocorrências se deu entre as formas

especiais, uma vez que não houve diminuição do número de modalizações em discurso segundo do tipo padrão.

Além disso, constatamos que, entre as modalizações padrão, não ocorreu mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade nem mudança de tipo de intertextualidade, ou seja, não há ocorrência de citação marcada, citação escondida ou reminiscência que tenha se transformado em modalização em discurso segundo do tipo padrão. Curiosamente, nenhuma ocorrência de reminiscência se transformou em modalização em discurso segundo e vice-versa.

Não houve inserção nem exclusão de ocorrências desse tipo de intertextualidade explícita na passagem para a reescrita.

Constatamos, dessa forma, tendências opostas entre os dois tipos de modalização: entre as formas com locutor metonímico, metade se transformou em outra forma, enquanto a outra metade continuou sendo modalização, apresentando tanto reiteração quanto reformulações; entre as modalizações do tipo padrão, todas as ocorrências sofreram reformulações sem haver mudança de tipo de intertextualidade. Ou seja, no material analisado, a modalização em discurso segundo do tipo padrão foi mais estável na passagem para a reescrita, ao passo que a modalização em discurso segundo com locutor metonímico se mostrou menos estável, uma vez que metade das ocorrências migrou para outras formas de intertextualidade (explícita – citação marcada - e implícita – citação escondida). Essa mudança de forma, aliás, é que explica a diminuição, apontada acima, de ocorrências de modalizações de tipo especial nas versões reescritas.

Considerando o total de modalizações em discurso segundo, a operação de reescrita mais recorrente foi a reformulação sem mudança de categoria ou de tipo de intertextualidade, ou seja, reformulações que mantiveram a forma de modalização em discurso segundo. Quanto às reformulações com mudança, mesmo se consideradas em conjunto, elas ainda foram menos

frequentes do que as reformulações sem mudança. A reiteração de modalização em discurso segundo tal como estava na primeira versão, foi baixa.

Citação marcada

Iniciamos a análise das ocorrências de citação marcada na reescrita pelo segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 16:

Exemplo 32

[A “satisfação escolar” demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...)] Esse fato pode decorrer do que a sociedade julga importante na aprendizagem escolar, sendo assim, ela aceita o que é proposto no currículo da escola, considerando-o suficiente para a sua formação como cidadão ou indivíduo. (texto 16 - R)

O trecho entre colchetes é citação porque retoma, do fragmento 1, informações sobre a opinião de pais e professores em relação ao ensino; e do fragmento 2, a opinião dos alunos. E é citação marcada porque apresenta expressão nominal entre aspas, representada como pedaço de texto não traduzido do original. Os fragmentos retomados são reproduzidos na sequência:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

A comparação entre as duas versões do texto 16 mostra que a citação marcada em questão, “A ‘satisfação escolar’ demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional

sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...)”, foi reproduzida, na reescrita, também no segundo parágrafo, tal como estava na primeira versão. Na verdade, todo o parágrafo foi reiterado, conforme segmento abaixo:

[A “satisfação escolar” demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...)] Esse fato pode decorrer do que a sociedade julga importante na aprendizagem escolar sendo assim ela aceita o que é proposto no currículo da escola, pensando que é o suficiente para a sua formação como indivíduo. (texto 16 – 1ª v.)

Essa manutenção do parágrafo pode ter sido estimulada pelo fato de que, na revisão, o segmento recebeu apenas duas pequenas intervenções resolutivas, sugerindo a inclusão de vírgulas para destacar a expressão “sendo assim”, sugestão esta que foi incorporada ao texto na reescrita.

O próximo exemplo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 24, apresenta citação (entre colchetes) marcada pela referência à fonte do fragmento citado:

Exemplo 33

Recentemente, [no exame do Enem ((Exame Nacional do Ensino Medio) que mede o grau de aprendizagem do ensino medio, o resultado foi bom, apesar da nota que os alunos deram às escolas (FOLHA S.Paulo, 11 de junho 2008).] (texto 24 – R)

Trata-se de citação marcada que retoma, do fragmento 2 (reproduzido abaixo), informações sobre o Enem e o fato de os alunos terem avaliado as escolas em que estudaram, além de reproduzir parte da referência do fragmento (negritos):

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no **Enem (Exame Nacional do Ensino**

Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. **Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008.** (Fragmento)

A citação marcada em questão também apresentou informação que não estava na proposta, qual seja o fato de que o Enem mede os resultados de aprendizagem do ensino médio, expandindo, com isso, o conteúdo informativo do trecho em relação ao fragmento 2.

Além disso, a citação (“no exame do Enem ((Exame Nacional do Ensino Medio) que mede o grau de aprendigagem do ensino medio, **o resultado foi bom**, apesar da nota que os alunos deram às escolas (FOLHA S.Paulo, 11 de junho 2008)”) apresenta informação (em negrito) que distorce a mensagem do fragmento 2, uma vez que, neste, a informação sobre os resultados é de que eles foram ruins. Ao que parece, essa distorção corresponde a uma inserção, no trecho, de informação que pode ter vindo da primeira parte do fragmento 4, que apresenta os bons resultados obtidos pelo ensino brasileiro:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

A comparação entre as duas versões do texto 24 permite perceber proximidade entre a citação marcada em questão (“no exame do Enem ((Exame Nacional do Ensino Medio) que mede o grau de aprendizagem do ensino medio, o resultado foi bom, apesar da nota que os alunos deram às escolas (FOLHA S.Paulo, 11 de junho 2008)”) e a ocorrência de

intertextualidade (entre colchetes) que estava presentes no parágrafo correspondente, conforme transcrição abaixo:

Como [no ENEM (Exame Nacional do Ensino Medio) a avaliação foi boa,] ja noutro meio de comunicação o Brasil esteve abaixo do esperado. (texto 24 – 1ª v.)

Trata-se de citação que retoma o fragmento 2 (informações sobre o Enem) e que é marcada, indiretamente, pela presença da expressão “noutro meio de comunicação”, presente na citação marcada que aparece na sequência.⁶¹

A primeira citação marcada, “no ENEM (Exame Nacional do Ensino Medio) a avaliação foi boa”, foi pouco reformulada no trecho respectivo da reescrita: “no exame do Enem ((Exame Nacional do Ensino Medio) que mede o grau de aprendizagem do ensino medio, o resultado foi bom, apesar da nota que os alunos deram às escolas (FOLHA S.Paulo, 11 de junho 2008)”, apresentando principalmente a expansão de informações que comentamos acima. Com essa reformulação, não houve mudança nem de categoria nem de tipo de intertextualidade, pois a forma continuou a ser a citação marcada.

O segmento em questão também recebeu poucas intervenções do professor, todas resolutivas para gramática (acentuação e ortografia), as quais foram acatadas na reescrita.

O segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 33, apresenta duas ocorrências de citação marcada (entre colchetes):

Exemplo 34

Ao analisarmos a [pesquisa da revista Veja (20/08/2008, pg.72-73) que mostra aprovação (89%) pelos serviços pagos pelos pais] em comparação à [pesquisa do Jornal O Globo (05/12/07 pg.14) que cita o péssimo desempenho de alunos brasileiros em avaliações internacionais,] tem uma visão global dessa distorção das funções da escola. (texto 33 – R)

O primeiro trecho, “pesquisa da revista Veja (20/08/2008, pg.72-73) que mostra aprovação (89%) pelos serviços pagos pelos pais”, retoma, do fragmento 1, por meio de

⁶¹ Essas duas ocorrências foram analisadas com mais detalhe no exemplo 11 deste Capítulo.

paráfrase, os dados sobre opinião dos pais em relação ao ensino e a referência da fonte do fragmento, conforme negritos abaixo:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

A segunda citação desse exemplo, “pesquisa do Jornal O Globo (05/12/07 pg.14) que cita o péssimo desempenho de alunos brasileiros em avaliações internacionais”, corresponde a um resumo das informações do fragmento 3, sobre o péssimo desempenho dos alunos brasileiros, além de retomar a referência do fragmento, conforme negritos abaixo:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Essas duas citações, marcadas pelas referências, trazidas dos respectivos fragmentos da proposta, resultam do desmembramento de modalização em discurso segundo que retomava, de modo bastante resumido, os fragmentos 1 (opiniões de pais e professores), 2 (opiniões de alunos), 3 (programa mundial de avaliação) e o tema-proposta (contradição entre esses dois dados). Essa ocorrência de modalização estava, como mostra o trecho entre colchetes, na primeira versão do texto 33, no quarto parágrafo, transcrito abaixo:

[De acordo com os textos apresentados, de um lado tem-se uma avaliação positiva feita por alunos e pais contrapondo-se à pesquisa mundial de avaliação de conteúdo de alunos.]
(texto 33 – 1ª v.)

Trata-se de uma modalização em discurso segundo porque a parte do segmento que é citada, “de um lado tem-se uma avaliação positiva feita por alunos e pais contrapondo-se à pesquisa mundial de avaliação de conteúdo de alunos”, é modalizada como sendo dependente de outros textos. A expressão nominal “**de acordo com** os textos apresentados”, além de conter o elemento modalizador (em negrito), atribui a responsabilidade da mensagem citada a uma entidade abstrata (“os textos”), que funciona como uma extensão dos locutores responsáveis pela enunciação de tais textos, ou seja, trata-se de um locutor metonímico.

Uma particularidade desta ocorrência é o fato de que a expressão “os textos apresentados” retoma toda a proposta de modo genérico, deixando pressupostas muitas informações (Quais textos? Apresentados onde?), constituindo-se, por isso, num encapsulamento intertextual. Somente um leitor que conhecesse a proposta à qual a expressão se refere teria condições de entender essa referência. Com o desmembramento da modalização, descrito acima, as informações vindas do fragmento 2 (opinião dos alunos) e do tema-proposta (contradição entre as opiniões e as avaliações oficiais) foram excluídas do trecho, cedendo lugar a um maior detalhamento, em cada nova citação marcada, das informações trazidas do fragmento 1 e 3, respectivamente.

Essas modificações resolveram o problema de retomada genérica e pouco clara da proposta (encapsulamento intertextual), descrito acima, na medida em que a referência obscura aos textos da proposta foi substituída por referências claras às fontes dos fragmentos retomados.

É interessante observar que o problema havia sido apontado pelo professor, por meio de uma intervenção que combinava indicação de trecho, com grifo da expressão (“os textos apresentados”); questionamento do trecho selecionado (“Quais”); e comentário sobre o problema encontrado (“Procurar não pressupor conhecimento prévio por parte do leitor, para

que o texto escrito tenha autonomia”). Além disso, o comentário oferecido ao final do texto (“Você poderia ter explorado mais e melhor as informações da proposta”) também abordava a questão das relações intertextuais estabelecidas pelo texto com a proposta. Na reescrita, como já dissemos, o trecho intertextual em questão foi desmembrado em duas citações marcadas por referência clara aos textos de origem (dos fragmentos 1 e 3), retomando de modo mais detalhado as informações presentes neles e resolvendo o problema apontado. Neste caso, o conjunto de intervenções do professor certamente contribuiu para a decisão de reformulação e para a própria solução empregada.

Como a transformação foi de modalização em discurso segundo para citação marcada, não houve mudança de tipo de intertextualidade, mas de forma de intertextualidade explícita.

O próximo exemplo, correspondente ao quarto parágrafo do texto 24, apresenta uma ocorrência de citação marcada (entre colchetes):

Exemplo 35

tambem [no ensino fundamental teve um pequeno avanço (1ª a 4ª série) (5ª a 8ª) a alta foi de 3,5 para 3,8, mas ainda é considerada “pior que o regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.] (texto 24 – R)

O trecho “no ensino fundamental teve um pequeno avanço (1ª a 4ª série) (5ª a 8ª) a alta foi de 3,5 para 3,8, mas ainda é considerada ‘pior que o regular’ pelo ministro da Educação, Fernando Haddad” recupera informações (em negrito) presentes no fragmento 4, reproduzido abaixo:

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. **O avanço foi mais visível no ensino fundamental.** No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (**da primeira à quarta série**) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (**quinta à oitava**), **a alta foi de 3,5 para 3,8.** No ensino médio, de

3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela **ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.**
GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

Além de retomar dados sobre o ensino fundamental (séries e médias dos alunos), o segmento recupera também trecho de ilha textual (“pior do que regular”) e o nome do locutor responsável por este (Ministro da Educação), ou seja, dois elementos que o fragmento 4 já apresentava: “ainda é considerada ‘pior que o regular’ pelo ministro da Educação, Fernando Haddad”. Note-se que houve uma pequena alteração no trecho representado como transcrito: originalmente era “pior do que o regular”, e passou a ser “pior que o regular”.

O único elemento, na citação em questão, a indiciar a relação intertextual com outro texto são as aspas, que fazem com que a ocorrência seja de citação marcada.

A comparação entre a reescrita e a primeira versão permite verificar que essa citação marcada resultou da fusão de dois pontos de intertextualidade (uma citação escondida e uma modalização em discurso segundo) que retomavam o fragmento 4 e estavam, respectivamente, no primeiro e no quarto parágrafo, conforme segmento transcrito abaixo:

Segundo o que foi a apresentado no “jornais” e na “revista Veja” sobrê o desempenho dos alunos do ensino médio e fundamental há varias contradições, explicando as notas e as posições no cenario mundial da educação [a tendencia do Brasil em melhorar a Educação (segue sua meta,) mas não satisfaz os professores os que lutam pela Educação mais qualificativa como o ministro Fernando Haddad.] Eu creio que cada dia mais a Educação melhora no Brasil. Por causa da temeridade da exclusão de muitos no trabalho, por vivemos num mundo mais avançado em tecnologia, onde a divulgação das noticias, do avanço tecnologico, das condições e direitos adiquirido se divulgam a toda hora, os mais atrasados adiquirem conhecimentos pelos meios de comunicacoes. (texto 24 – 1ª v.) [...]

[No ensino fundamental alcansou-se a meta de 2009, mas para muitos não foi boa, pior que se esperava.] (texto 24 – 1ª v.)

O trecho “a tendencia do Brasil em melhorar a Educação (segue sua meta,) mas não satisfaz os professores os que lutam pela Educação mais qualificativa como o ministro Fernando Haddad” retoma informações do fragmento 4 sem explicitar essa relação intertextual, sendo, por isso, uma citação escondida. Note-se que, apesar de o nome do

ministro ainda aparecer, ele não é representado como sendo o responsável pela mensagem citada.

O trecho “No ensino fundamental alcançou-se a meta de 2009, mas para muitos não foi boa, pior que se esperava”, também retoma informações do fragmento 4, mas modaliza a parte citada como segunda em relação a outra instância enunciativa. A modalização é feita por meio da expressão “para muitos”, que apresenta locutor coletivo e indefinido, porém, com a sugestão de se tratar de pessoas, o que faz com que a modalização seja do tipo padrão.

Na revisão, o professor fez diversas intervenções resolutivas no primeiro parágrafo, resolvendo problemas de gramática e sugerindo alterações na sintaxe das frases; no quarto parágrafo, fez uma resolutiva para problema de gramática (ortografia). Embora essas intervenções não sugerissem diretamente a reformulação dos parágrafos em questão, o comentário final (“Observar: ortografia; concordância nominal; acentuação; sintaxe; leitura ingênua dos excertos; relação tópico / parágrafo”), juntamente com o fato de que o texto, de modo geral, recebeu muitas intervenções, podem ter contribuído para motivar a reformulação que acabamos de apresentar.

Neste caso, duas categorias pertencentes a tipos de intertextualidade diferente – a citação escondida (intertextualidade implícita) e a modalização em discurso segundo (intertextualidade explícita) -, se juntaram para formar uma citação marcada, que pertence a este segundo tipo de intertextualidade. Entretanto, como a forma implícita de intertextualidade deixou de existir, também houve, em parte, mudança de tipo de intertextualidade (implícita para explícita).

O próximo exemplo, correspondente à conclusão da primeira versão do texto 31, apresenta uma citação marcada⁶² (entre colchetes), que retoma o fragmento 1:

⁶² Esta ocorrência foi analisada no exemplo 9 deste Capítulo.

Exemplo 36

Portanto que escola é essa onde o aluno da a nota 7,1 (GOIS, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008) ou, [onde estão esses 90% de professores capazes, ou ainda, essas escolas que os pais acham um bom “investimento”,] quando o que vemos em dados oficiais de programas de avaliação do ~~ensino~~ internacional de ensino comprovam que nossa educação é uma das piores do mundo. Também não adianta nos apegarmos à Progressão Continuada, para apenas melhorarmos os índices do nosso ensino para o mundo, se o que temos é um mundo de alunos que não multiplicam nem dividem ; e, muitas vezes, não entendem o que ~~têm~~ estão lendo. (texto 31 – 1ª v.)

A retomada de informações sobre a opinião de pais e professores em relação ao ensino, do fragmento 1, não reaparece na conclusão da versão reescrita do texto 31, conforme reprodução abaixo:

Aquela nota de 7,1 dada à Escola, pelos alunos, traduz uma falta de visão do “público alvo” da própria escola. As teorias que são criadas não conseguem ser implantadas devido a uma falta de visão e, somando-se a isso, a falta de interesse de algumas autoridades, que vêm ~~nao~~ no atraso do ensino uma forma de permanência e manutenção de um sistema excludente, mantendo-se no poder. (texto 31 – R)

Aliás, as informações da citação marcada em questão não aparecem em nenhuma parte do texto reescrito, motivo pelo qual entendemos que esse ponto de intertextualidade com a proposta foi excluído dele.

Na revisão, a expressão “da dá a nota” foi grifada e questionada pelo professor (“ao quê?”), além de ele ter feito intervenções resolvendo problemas de gramática e pequenas alterações na sintaxe. Embora essas intervenções possam ter contribuído para a decisão de reformular o trecho, elas não apresentam nenhuma sugestão de que a solução seria a eliminação dele.

A análise das versões reescritas do *corpus* mostrou que o número de ocorrências de citação marcada, que na primeira versão já era pequeno, na reescrita, foi ainda menor. Não houve inserção de novas citações desse tipo nem transformação de outras formas de intertextualidade em citação marcada. Além disso, uma citação marcada foi excluída.

Quase não ocorreram reformulações sem mudança de tipo de intertextualidade entre as citações marcadas (apenas uma reformulação manteve essa forma explícita), sendo que a maioria das reformulações de citação marcada levou a novas formas de intertextualidade, daí a diminuição no número de ocorrências na reescrita. Além disso, metade das citações marcadas que mudou de forma transformou-se em modalização em discurso segundo, e a outra metade, em citação escondida. Quanto à reiteração da forma na reescrita, metade das ocorrências de citação marcada reapareceu na reescrita tal como estava na primeira versão.

Essa forma de intertextualidade explícita se fundiu, com razoável frequência, a outras formas. Curiosamente, todas as citações marcadas que se juntaram com modalizações em discurso segundo transformaram-se em citação escondida, ou seja, tornaram-se relações intertextuais implícitas no texto; e a citação marcada que se juntou com uma citação escondida transformou-se em modalização em discurso segundo, o que significa dizer que continuou sendo intertextualidade explícita. Entretanto, tendo em vista a reduzida incidência de citações marcadas no *corpus*, esses dois dados apresentaram número de ocorrência muito pequeno (2 e 1, respectivamente), não sendo possível afirmar que se trate de uma tendência.

Considerando-se as citações marcadas e as modalizações em discurso segundo em conjunto, não houve, na passagem da primeira versão para a reescrita, inclusão de formas de intertextualidade explícita, ou seja, não foram encontradas novas ocorrências das formas de intertextualidade explícita, apenas ocorrências que se metamorfosearam.

3.2.1. Intertextualidade implícita

Citação escondida

O segmento abaixo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 16, apresenta três citações escondidas (entre colchetes):

Exemplo 37

[A educação oferecida nas escolas produz opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos.] Por um lado, existe a [satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado] e, por outro lado, [os resultados apontam para um baixo aproveitamento no rendimento escolar de alunos brasileiros.] (texto 16 - R)

A comparação entre as duas versões do texto 16 permite verificar que as três citações escondidas⁶³ apontadas acima já estavam presentes na primeira versão, conforme segmento reproduzido abaixo, e foram reiteradas, também no primeiro parágrafo, na reescrita.

[A educação oferecida nas escolas traz opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos.] Por um lado, [existe a satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado] e, por outro lado, [os resultados apontam para um baixo aproveitamento no rendimento escolar de alunos brasileiros.] (texto 16 – 1ª v.)

O parágrafo todo foi repetido, sendo que a única alteração realizada (substituição do verbo “traz” por “produz”) foi sugerida pelo professor na revisão, por meio de intervenção resolutiva. Ou seja, a intervenção do professor, para o segmento analisado, não solicitava nada de diferente do que de fato foi feito na passagem da primeira versão para a reescrita e pode ter contribuído para a manutenção dele.

O próximo exemplo, correspondente ao primeiro parágrafo do texto 13, apresenta, entre os vários pontos de intertextualidade com a proposta, uma citação escondida (entre colchetes):

⁶³ Essas três ocorrências foram analisadas no exemplo 13 deste Capítulo.

Exemplo 38

Existe uma grande contradição entre avaliações oficiais e a opinião de professores, alunos e pais sobre a educação no Brasil. [Enquanto estes últimos a consideram boa e satisfatória,] as avaliações oficiais ainda dizem que falta muito para ser considerada satisfatória. (texto 13 - R)

O trecho “Enquanto estes últimos a consideram boa e satisfatória” retoma, por meio de paráfrase, os fragmentos 1 e 2 (reproduzidos abaixo), recuperando as informações sobre a opinião positiva de pais, professores e alunos sobre o ensino.

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

A ocorrência de intertextualidade em questão é implícita porque a relação intertextual não é indiciada no texto, e se trata de uma citação porque o trecho corresponde a um núcleo completo de informação, e não apenas a pedaços, fragmentos. A extensão curta da citação é devida à referência anafórica “estes últimos”, que retoma a expressão “pais, alunos e professores”, precedente na frase.

As informações que essa citação escondida retoma dos fragmentos 1 e 2 não estavam presentes no parágrafo correspondente da primeira versão, conforme segmento transcrito abaixo:

[As avaliações sobre a educação no Brasil é contraditória, em relação à resultados oficiais e opiniões de alunos, pais e professores.] (texto 13 – 1ª v.)

Essa informação, aliás, não estava presente em nenhum outro ponto do texto inicial, o que nos leva à interpretação de que se trata de um ponto de intertextualidade que foi inserido na reescrita.

É interessante notar que, na revisão, além de ter feito, no parágrafo acima, algumas intervenções resolvendo problemas de gramática, o professor selecionou o segmento todo e fez a seguinte anotação: “Tema proposto”. Além disso, ofereceu, ao final do texto, um comentário geral (“Observar: concordância verbal; qualidade da leitura dos excertos; imprecisão dos argumentos”) que, embora não se referisse diretamente ao parágrafo em questão, pode ter, juntamente com a referência ao tema proposto, levado à decisão de inserir no trecho mais informações trazidas da proposta, tornando a apresentação do tema, na reescrita, mais detalhada.

O segmento abaixo, correspondente ao terceiro parágrafo do texto 21, apresenta citação escondida (entre colchetes):

Exemplo 39

[A ausência dos pais na vida dos filhos, devido a correria do dia-a-dia, resulta em um dos dados sobre a boa aceitação dos serviços educacionais nas escolas por esses pais.] Não acompanhar a vida escolar dos filhos e o processo de aprendizagem e basear-se apenas pelas notas escolares finais é inadequado e insuficiente para avaliar o nível de ensino das escolas, é necessário o acompanhamento diário do rendimento do filho para poder avaliar o ensino. (texto 21 – R)

O trecho “A ausência dos pais na vida dos filhos, devido a correria do dia-a-dia, resulta em um dos dados sobre a boa aceitação dos serviços educacionais nas escolas por esses pais” retoma, do fragmento 1, por meio de paráfrase, as informações sobre a opinião positiva dos pais em relação ao ensino. Além disso, apresenta informações sobre a ausência dos pais e a relação causal desse fato com a opinião positiva destes, informações estas que não

estão na proposta. Dessa forma, a citação sob análise, além de retomar e resumir o fragmento 1, promove expansão do conteúdo informativo e, com isso, acaba provocando, também, uma inversão na orientação argumentativa do trecho: a satisfação dos pais em relação ao ensino deixa de ser argumento positivo para a educação brasileira, como acontecia no fragmento retomado. Ou seja, trata-se de intertextualidade por subversão.

Essa retomada do fragmento 1 já estava presente na primeira versão do texto, na citação escondida⁶⁴ (entre colchetes) do segmento transcrito abaixo, também correspondente ao terceiro parágrafo:

[Um outro índice nos mostra que a grande maioria dos pais estão satisfeitos com os serviços educacionais que seus filhos recebem.] Isso acontece, talvez, pelo fato de que a grande maioria desses pais não participam e acompanham a aprendizagem e vida escolar de seus filhos adequadamente, qualificando o ensino que eles recebem com bases superficiais. (texto 21 – 1ª v.)

Entretanto, o trecho “Um outro índice nos mostra que a grande maioria dos pais estão satisfeitos com os serviços educacionais que seus filhos recebem”, da primeira versão, apresentava apenas as informações recuperadas do fragmento 1. As informações sobre a ausência dos pais na vida dos filhos e a consequência disso para a formação da opinião daqueles, apareciam na continuação do parágrafo, e não misturadas à citação, como mostramos que acontece no trecho “A ausência dos pais na vida dos filhos, devido a correria do dia-a-dia, resulta em um dos dados sobre a boa aceitação dos serviços educacionais nas escolas por esses pais”, da versão reescrita.

O professor não fez, nesse segmento, nenhuma anotação que sugerisse diretamente a reformulação que acabamos de descrever, mas fez intervenções resolutivas para gramática (concordância verbal), as quais podem ter contribuído para a decisão de reorganizar o parágrafo. As reformulações não provocaram mudança de tipo de intertextualidade nem de

⁶⁴ Essa ocorrência foi analisada no exemplo 18 deste Capítulo.

categoria dentro do mesmo tipo, uma vez que a forma permaneceu a mesma: citação escondida.

O próximo exemplo, correspondente à conclusão do texto 23, apresenta uma citação escondida (entre colchetes):

Exemplo 40

Portanto, [as divergências de opiniões de determinados grupos, visando a qualidade do ensino brasileiro é muito grande,] e elas se dão pelo fato de que, cada qual tem diferentes interesses na áreas da educação que vão desde o pensamento de alguns sobre a escola ser uma simples “babá”, até a concepção de outros de que a escola é o caminho mais viável para o desenvolvimento. (texto 23 – R)

O trecho “**as divergências de opiniões de determinados grupos**, visando a qualidade do ensino brasileiro é muito grande” retoma, por meio de paráfrase, o tema-proposta (“A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”), resumindo-o na medida em que se refere genericamente aos participantes da contradição (em negrito), sem revelar que se trata de avaliações oficiais e opinião dos envolvidos.

A comparação entre as duas versões do texto 23 permite verificar que, na conclusão da primeira versão, a retomada de informações era feita claramente em relação ao fragmento 2, já que se tratava da opinião dos alunos:

Portanto, [a diferença entre as opiniões dos indivíduos avaliados] se devem as divergências de interesses que cada um tem em relação a educação. Devemos analisar todos os fatores presentes no meio social de cada indivíduo para que possamos assim entender o por quê de concepções tão diversas a respeito da qualidade da educação no Brasil a fim de amenizar essa situação. (texto 23 – 1ª v.)

O trecho intertextual (entre colchetes acima) não apresentava indício dessa relação e não correspondia a um núcleo completo de informação, sendo por isso uma reminiscência do fragmento 2 no texto do aluno. Entretanto, o trecho em questão falava da “**diferença** entre as

opiniões dos indivíduos avaliados” (grifo nosso), o que distorce a informação que estava presente no fragmento, na medida em que este apresentava opiniões semelhantes.

Embora, no parágrafo sob análise, o termo “amenizar” tenha sido questionado (“Por quê?”) pelo professor, ele estava localizado no final do segmento, portanto, fora do trecho intertextual.

A reformulação transformou uma reminiscência em citação escondida, provocando uma mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade (implícita).

O segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 30, apresenta uma citação escondida (entre colchetes) que retoma informações (negritos) do fragmento 4, reproduzido na sequência:

Exemplo 41

Sabendo que um ciclo é continuidade do outro, tomando por base o ensino primário, no qual é instituída a alfabetização e a iniciação de cálculos matemáticos, [o ensino fundamental aponta um moderado aumento da média em algumas materias, especialmente em matemática, já no ensino médio esse aumento é quase imutável.] (texto 30 – R)

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. **O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria.** Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O trecho “o ensino fundamental aponta um moderado aumento da média em algumas materias, especialmente em matemática, já no ensino médio esse aumento é quase imutável” é citação escondida porque, sem sinalizar a relação intertextual com a proposta, constitui-se num núcleo completo de informação.

A comparação com o mesmo parágrafo (segundo) da primeira versão mostra que já havia retomada das informações do fragmento 4, embora de modo bem mais genérico, como mostra o segmento transcrito abaixo:

[Segundo dados governamentais, houveram melhoras na educação, das fases iniciais, porém, as metas não foram atingidas,] de fato, esta fase contribui de forma direta, para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico, nesta, está o resultado das formações intermediárias e finais, as quais projetam no mercado de trabalho, pessoas qualificadas e aptas a desenvolver tarefas que contribuam para o crescimento político, econômico e sustentável. (texto 30 – 1ª v.)

Entretanto, o trecho “Segundo dados governamentais, houveram melhoras na educação, das fases iniciais, porém, as metas não foram atingidas”,⁶⁵ da primeira versão, além de fazer uma retomada mais resumida das informações sobre a melhora do ensino fundamental, não fazia referência ao ensino médio. Outra diferença é que se tratava de modalização em discurso segundo com locutor metonímico. Ou seja, na passagem para a reescrita, o trecho foi reformulado, recebendo mais informações do fragmento 4 e apresentando não mais uma forma explícita, mas implícita de intertextualidade (citação escondida).

Quanto às intervenções do professor para o trecho sob análise, todas resolviam problemas gramaticais (concordância verbal, pontuação, regência verbal) e sugeriam substituição de vocabulário. Entretanto, o comentário oferecido ao final do texto (“Observar: regência verbal; sintaxe geral; coesão no interior dos parágrafos; entre parágrafos; imprecisão dos argumentos; desenvolvimento dos tópicos eleitos; haver = existir = impessoal”) pode ter contribuído para a decisão que levou à reformulação apresentada acima.

O próximo exemplo, correspondente ao segundo parágrafo da primeira versão do texto 14, apresenta duas citações escondidas (entre colchetes):

⁶⁵ Ocorrência já analisada no exemplo 7 deste Capítulo.

Exemplo 42

[Já com os países subdesenvolvidos onde a leitura e compreensão de textos são avaliados] houve uma boa qualificação. Em se considerando nosso país perante outros [existe satisfação por parte de pais, professores e alunos em relação a educação brasileira,] mas quando comparado ao resto do mundo desenvolvido, precisam melhorar porque educação e economia é uma via bilateral. (texto 14 – 1ª v.)

O trecho “Já com os países subdesenvolvidos onde a leitura e compreensão de textos são avaliados” retoma, do fragmento 3 (reproduzido abaixo), as informações sobre avaliação da leitura (negritos):

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. **Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos**, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), **entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.**

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

O trecho sob análise, ao retomar o fragmento 4, distorce a informação sobre países do mundo desenvolvido, uma vez que a citação trata de países *subdesenvolvidos*. A relação intertextual com a proposta não é sinalizada e o trecho corresponde a um núcleo de informação completa, tratando-se, por isso, de citação escondida.

Outro ponto de intertextualidade deste exemplo, “existe satisfação por parte de pais, professores e alunos em relação a educação brasileira”, retoma os fragmentos 1 e 2 (transcritos na sequência), resumindo e combinando as informações sobre as opiniões de professores, pais e alunos em relação à educação:

Fragmento 1

90% dos professores se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

A comparação entre as duas versões do texto 14 permite perceber que as informações constantes das duas citações escondidas (“Já com os países subdesenvolvidos onde a leitura e compreensão de textos são avaliados” e “existe satisfação por parte de pais, professores e alunos em relação a educação brasileira”) não aparecem mais no segundo parágrafo, transcrito abaixo:

Esta avaliação é feita por entidade, que tem como base países que estão envolvidos na economia de mercado que engloba territórios do mundo desenvolvido, por isso uma classificação baseada. (texto 14 – R)

Como essas informações também não aparecem em outros pontos do texto 14, constatamos que se trata de relações intertextuais que foram excluídas na passagem para a reescrita. Na verdade, o parágrafo todo foi excluído do novo texto 14.

É interessante observar que, na revisão, a primeira citação escondida (“Já com os países subdesenvolvidos onde a leitura e compreensão de textos são avaliados”) recebeu a anotação “Não!” do professor, provavelmente por causa da distorção de informação trazida da proposta, conforme descrito acima. O segundo trecho intertextual que retomava os fragmentos 1 e 2 não foi comentado, mas a expressão presente no final do parágrafo (“via bilateral”), portanto, fora das citações escondidas em questão, foi questionada: “O que quer dizer?”.

Essas anotações foram reforçadas pelo comentário final ao texto (“Observar: acentuação; concordância verbal; qualidade da leitura dos excertos; atenção com a leitura

ingênuas, descomprometidas com a crítica”), que aponta problemas com a leitura e utilização dos fragmentos da proposta. Certamente essas intervenções, embora não sugerissem eliminação de informações, contribuíram para a decisão de excluir o parágrafo todo.

A análise das versões reescritas mostrou que, também nesta fase, a citação escondida foi uma forma de intertextualidade muito frequente. A maior parte das citações escondidas manteve essa mesma forma na reescrita, algumas reiterando a ocorrência e outras (a grande maioria) reformulando-a. Apenas uma pequena parte das ocorrências de citação escondida deixou de existir, a maioria delas por exclusão e poucas por terem se transformado em outra categoria ou em outro tipo de intertextualidade.

De modo geral, não houve muita alteração no número total de ocorrências dessa forma de intertextualidade implícita, porque o número de novas citações escondidas (compostas pelas inseridas e pelas transformadas a partir de outras formas) foi pouco superior ao de citações escondidas que mudaram para outra categoria de intertextualidade implícita (reminiscência) ou para as categorias do outro tipo de intertextualidade (modalização em discurso segundo e citação marcada).

A grande maioria dos casos de reformulação de citações escondidas não levou a uma mudança de categoria ou de tipo de intertextualidade. Dentre as poucas ocorrências de citação escondida que, na reescrita, assumiram outra forma, metade se transformou em reminiscência, continuando, portanto, a ser uma forma implícita de intertextualidade; e a outra metade migrou para a dimensão do explícito, com a particularidade de que, nestes casos especificamente, todas se juntaram a uma outra forma de intertextualidade explícita, que parece ter comandado essa mudança.

Por outro lado, dentre as poucas ocorrências de citação escondida que se formaram a partir de outras categorias de intertextualidade, metade veio da junção com reminiscências e continuou, portanto, intertextualidade implícita; ao passo que a outra metade veio de formas

de intertextualidade explícita (citação marcada e modalização em discurso segundo com locutor metonímico). Como já dissemos, nenhuma ocorrência de modalização do tipo padrão mudou de categoria.

É reduzido o número de ocorrências de citação escondida que se juntou com outra forma de intertextualidade e manteve a forma original, sendo que, em todos esses casos, a outra forma era uma reminiscência.

Reminiscência

O primeiro exemplo de reminiscência entre as versões reescritas que analisamos, correspondente ao quarto parágrafo do texto 20, apresenta duas ocorrências (entre colchetes) dessa forma de intertextualidade implícita:

Exemplo 43

E, através de [avaliações em nível mundial,] a realidade vem à tona; [a educação brasileira] tem muito o que crescer ainda. Com desempenhos extremamente frustrantes, ela é avaliado por outros como insatisfatória (ainda mais se for levado em conta que se trata da oitava economia mundial). (texto 20 – R)

Enquanto o segundo trecho faz uma retomada genérica da proposta, por meio da expressão “educação brasileira”, o outro trecho, “avaliações em nível mundial”, retoma, ainda que de modo bastante sintético, informação (em negrito) do fragmento 3, reproduzido abaixo:

Fragmento 3

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, **no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos** (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas da Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão dos textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p.14 (Fragmento).

Esses dois pontos de intertextualidade são reminiscências porque, além de não sinalizarem a relação que mantêm com outros textos (os fragmentos), não chegam a constituir, cada um, um núcleo completo de informação, porque são compostos apenas pedaços de informação.

Além disso, essas duas reminiscências (“educação brasileira” e “avaliações em nível mundial”) já estavam presentes (entre colchetes abaixo) na primeira versão do texto 20, também no quarto parágrafo:

E, através de [avaliações a ~~nível~~ nível mundial,] a realidade vem à tona; [a educação brasileira] tem muito o que crescer ainda. [Com desempenhos extremamente frustrantes, ela é encarada por outros como insatisfatória] (ainda mais se for levado em conta que se trata da oitava economia mundial). (texto 20 – 1ª v.)

Não apenas esses pontos intertextuais, mas todo o parágrafo foi reiterado na reescrita, sofrendo apenas algumas alterações sugeridas pelo professor: “a nível de” foi substituído por “em nível de”; “encarada” por “avaliado”. Além de o parágrafo ter sofrido apenas intervenções para resolver problemas gramaticais, sem comentários que sugerissem reformulações, o texto não recebeu comentário final, o que talvez tenha contribuído para a manutenção do parágrafo.

No segmento abaixo, correspondente ao segundo parágrafo do texto 27, há uma ocorrência de reminiscência (entre colchetes):

Exemplo 44

Devido à [esses resultados,] podem haver casos em que os alunos dão notas as suas escolas tendo em base os estudos que eles adquirirão delas, não podendo comparar com outras instituições, para avaliar se o que realmente o que eles estão aprendendo é válido. (texto 27 – R)

O trecho curto “esses resultados”, a princípio, remete anaforicamente às expressões (entre colchetes) presentes no parágrafo anterior (transcrito abaixo), fazendo com que sua interpretação dependa da compreensão delas:

[Os resultados de algumas avaliações que o estado impôs aos seus alunos] e [os questionamentos socioeconômicos que esses alunos responderam, variam conforme os seus desempenhos.] Em que os alunos dão notas boas as suas escolas e nas suas avaliações escolares tiram notas baixas. (texto 27 – R)

O primeiro trecho, “Os resultados de algumas avaliações que o estado impôs aos seus alunos”, é uma citação escondida que retoma, dos fragmentos 3⁶⁶ e 4 (transcrito abaixo), de modo bastante resumido e genérico, a informação sobre as avaliações de desempenho dos alunos. Note-se que a expressão “os resultados de algumas avaliações” corresponde a um encapsulamento intertextual, na medida em que deixa pressuposta uma grande carga de informações presentes nos dois fragmentos retomados (Quais resultados? Quais avaliações?).

Fragmento 4

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta à oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada “pior do que regular” pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. Folha de S. Paulo, 12 jun. 2007, p.14 (Fragmento)

O segundo trecho, “os questionamentos socioeconômicos que esses alunos responderam, variam conforme os seus desempenhos”, é uma citação escondida que retoma o fragmento 2,⁶⁷ também de modo muito sintético, deixando pressupostas informações do fragmento e funcionando, dessa forma, como um encapsulamento intertextual.

Ou seja, os dois referentes, aos quais a expressão do segundo parágrafo (“esses resultados”) remete, correspondem, eles próprios, a remissões que seriam de difícil interpretação para um leitor que desconhecesse os fragmentos da proposta, por causa dos encapsulamentos intertextuais. Sendo assim, o movimento anafórico solicitado pela expressão sob análise não é suficiente para o cálculo do sentido dela, uma vez que, tautologicamente, o referente encontrado não é mais esclarecedor do que ela própria, tornando a referência

⁶⁶ O fragmento 3 está na página anterior. Optamos por reproduzir aqui apenas o fragmento 4, para permitir que a análise das duas expressões não seja uma interrupção muito grande na análise da reminiscência em questão.

⁶⁷ O fragmento 2 está na próxima página.

“vazia”. O resultado é que a expressão, por causa desses problemas de referência, acaba funcionando, ela também, como encapsulamento intertextual, na medida em que as informações a que remete estão, na verdade, nos fragmentos da proposta.

A comparação com a primeira versão permite verificar que os pontos descritos de intertextualidade com os fragmentos 3 e 4, e com o fragmento 2, já estavam presentes, respectivamente, no primeiro e no segundo parágrafos (transcritos abaixo):

Atualmente, [está sendo realizada algumas pesquisas e avaliações oficiais em relação a educação brasileira. Na qual, esta ocorrendo contradições nos seus resultados em relação as opiniões dos professores, pais e alunos.]

[Em base nos questionamentos os alunos que foram bem dão uma nota menor à escola em relação aos que foram mal.] Assim, os alunos não atribuem o seu sucesso especificamente a escola. (texto 27 – 1ª v.)

O trecho do primeiro parágrafo, “está sendo realizada **algumas pesquisas e avaliações oficiais em relação a educação brasileira**. Na qual, esta ocorrendo contradições nos seus resultados em relação as opiniões dos professores, pais e alunos” (1ª v.), era uma citação escondida que retomava difusamente toda a proposta, porque recuperava informações tanto do tema-proposta (contradições) quanto dos fragmentos (avaliações oficiais e opiniões dos envolvidos). Na passagem para a reescrita, as informações retomadas dos fragmentos 1 e 2 e do tema-proposta (contradição e opinião de pais, alunos e professores) foram excluídas, permanecendo apenas as informações sobre avaliações oficiais (“**Os resultados de algumas avaliações** que o estado impôs aos seus alunos” - R). É interessante notar que, tanto na primeira versão quanto na reescrita, havia encapsulamento intertextual de informações dos fragmentos 3 e 4, conforme mostram os negritos acima.

O trecho do segundo parágrafo, “Em base **nos questionamentos** os alunos que foram bem dão uma nota menor à escola em relação aos que foram mal”, uma modalização em discurso segundo que retomava o fragmento 2, também apresentava encapsulamento intertextual (negrito acima) que foi mantido na reescrita (“os questionamentos

socioeconômicos”), sofrendo, porém, reformulação com mudança de tipo de intertextualidade, já que o trecho passou, na reescrita, a ser uma citação escondida.

Resumindo, o que ocorreu foi que, na passagem da primeira versão para a reescrita, houve uma junção do primeiro e segundo parágrafos, com as transformações pontuais que acabamos de descrever, sem, no entanto, ser resolvido o problema do encapsulamento. Além disso, foi feito um novo segundo parágrafo na reescrita (primeiro reproduzido neste exemplo), o qual apresenta a expressão sob análise “esses resultados”, a referência anafórica mal-realizada que, de uma só vez, inseriu uma reminiscência e um encapsulamento intertextual. Assim, o problema que já havia, por causa dos dois encapsulamentos, foi intensificado na reescrita, na medida em que a eles foi ligado outro encapsulamento intertextual. É interessante notar que essa foi uma das poucas ocorrências de inserção desse processo de construção textual, pois, na maioria dos casos, os encapsulamentos intertextuais foram eliminados na passagem para a reescrita.

Na revisão, o professor fez diversas intervenções resolvendo problemas gramaticais nos dois parágrafos e selecionou todo o segundo parágrafo, fazendo o seguinte comentário em relação a ele: “Não é bem isso! Veja o texto-base”. Essa indicação de problema na retomada de informação da proposta, juntamente com o comentário final oferecido pelo professor (“O texto não [é] uma dissertação, mas uma série de comentários ‘soltos’, desvinculados de um projeto de dizer. É preciso trabalhar argumentos de maneira consistente”) parecem ter levado à decisão de reformular os dois parágrafos, conforme mostramos.

O segmento abaixo, correspondente à conclusão do texto 15, apresenta, entre outros pontos de intertextualidade com a proposta, as duas reminiscências entre colchetes:

Exemplo 45

Portanto, a contradição ocorre pois cada grupo, citado acima, analisa aspectos distintos da educação brasileira e interpretam-na mediante aos dados que tem disponíveis. [Para pais, alunos e professores:] o dado visual da estrutura [escolar] e a outros relacionados a ela e para

os programas de avaliação: os resultados das avaliações que eles próprios propõem. (texto 15 - R)

A primeira reminiscência, “escolar”, retoma de modo genérico toda a proposta, ao passo que a segunda, “para pais, alunos e professores”, retoma termos que estão presentes nos fragmentos 1 (“pais”; “professores”) e 2 (“alunos), conforme negritos das reproduções abaixo:

Fragmento 1

90% dos **professores** se acham bem preparados para dar aulas.

89% dos **pais** consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.

Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Fragmento 2

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os **alunos**, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, A. Folha de S. Paulo. 11 jun. 2008. (Fragmento)

Trata-se de reminiscências porque não há sinalização da relação intertextual com a proposta e os trechos correspondem a pedaços de informação trazidos dos fragmentos.

Comparando as duas versões do texto 15, notamos que a reminiscência “escolar” não estava presente na conclusão da primeira versão, e que a outra reminiscência em questão (“Para pais, alunos e professores”) foi deslocada para fora de outro ponto de intertextualidade (em negrito) que o segmento, reproduzido abaixo, apresentava:

Portanto, [essa contradição da opinião dos **pais, alunos e professores** com as avaliações feitas sobre o desempenho dos estudantes,] mostram a falta de informação dos brasileiros com os resultados das avaliações. Assim, estes devem ser utilizados para que possa ser detectados os problemas da educação e solucioná-los e mudarem o que não está certo ao invés de forçar uma realidade inexistente. (texto 15 – 1ª v.)

Na reescrita, o trecho correlato, “a contradição ocorre pois **cada grupo, citado acima**, analisa aspectos distintos da educação brasileira e interpretam-na mediante aos dados que tem disponíveis”, recebeu uma expressão (em negrito) que retoma anaforicamente os termos que haviam sido citados no parágrafo anterior, evitando, assim, repeti-los na sequência.

Sendo assim, a primeira reminiscência foi inserida, enquanto a segunda, deslocada, fazendo surgirem dois novos pontos de intertextualidade com a proposta. Na revisão, o segmento todo recebeu intervenções que resolviam problemas gramaticais, as quais foram acatadas, mas não apresentava comentário que sugerisse reformulações. Dessa forma, entendemos que as modificações operadas na conclusão do texto 15 correspondem a uma iniciativa do escrevente.

O próximo exemplo, correspondente ao quarto parágrafo do texto 22, apresenta reminiscência (entre colchetes) que retoma o fragmento 1, transcrito na sequência:

Exemplo 46

Além disso, os [professores] desmotivados com o péssimo salário, com a sua desvalorização profissional, com o desrespeito e o claro desinteresse dos alunos, deixa muitas vezes de exercerem suas funções como deveria. (texto 22 – R)

Fragmento 1

90% dos **professores** se acham bem preparados para dar aulas.
89% dos pais consideram receber das escolas um bom serviço em troca do que pagam.
Revista Veja, 20 ago. 2008. p.72-73.

Comparando-se as duas versões do texto, verifica-se que essa reminiscência não estava presente no quarto (e último) parágrafo⁶⁸ da primeira versão, conforme reprodução abaixo:

Portanto não se pode iludir com os resultados que são tirados de papéis, mesmo que oficiais. Apesar delas serem colhidas de seus alunos, a escola pública não anda bem como tais

⁶⁸ Esse parágrafo apresenta outros pontos de intertextualidade com a proposta (“não se pode iludir com os resultados que são tirados de papéis, mesmo que oficiais” e “ainda falta muito para que alcancemos um bom resultado”), os quais não analisamos aqui porque não eram relevantes para o exemplo sob análise.

mostram. É preciso estar conciente que o país talvez esteja querendo melhoras, mas ainda falta muito para que alcancemos um bom resultado. O governo ~~tem de ser~~ ser tem que s'er mais fiel ao cumprir suas promessas, que ultimamente nos países são exelentes mas que se encontram bem distante da realidade. (texto 22 – 1ª v.)

Entretanto, o termo “professores” (negrito) aparecia no terceiro parágrafo da primeira versão, transcrito abaixo:

Problemas como a falta de interesse de muitos alunos que vão para a aula sem nenhum compriiso com a educação, [a falta de preparo de alguns **professores**] que tambem desmotivados pelos alunos e pelo salário não se empenha como deveria os pais que não estruturam suas familias formando-os como deveria e o governo que não é fiel às suas proprias leis e planejamentos com a educação, deixando de suprir as necessidades basicas da escola. (texto 22 – 1ª v.)

O trecho “a falta de preparo de alguns professores”, porém, não correspondia a uma reminiscência, mas a uma citação escondida, uma vez que era constituído por um núcleo completo de informação, diferentemente da sua reminiscência correlata (“professores”) na reescrita, descrita acima, constituída apenas por uma palavra.

Vale ressaltar que a citação escondida original retomava o fragmento 1 de modo a inverter sua orientação argumentativa, na medida em que, ao tratar da “falta de preparo de alguns professores”, contestava a informação do fragmento (“professores se acham bem preparados para dar aulas”), subversão esta que deixou de existir na versão reescrita.

Como a reformulação que acabamos de descrever transformou uma citação escondida em reminiscência, não houve mudança de tipo de intertextualidade, mas de categoria dentro do mesmo tipo, que continuou sendo a intertextualidade implícita.

A reformulação apontada, que envolveu mudança de categoria e deslocamento no texto (do terceiro para o quarto parágrafo), pode ter sido motivada pelas intervenções do professor no terceiro parágrafo. Embora elas apenas tenham resolvido problemas de gramática (tempo verbal, ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal) e interferido na

sintaxe, sem fazer sugestões diretas de reformulação do segmento, o fato de serem numerosas pode ter levado à decisão de reformulação e não apenas correção dos problemas apontados.

A análise das versões reescritas, em comparação com as primeiras versões, revelou aumento no número de ocorrências de reminiscências, o que se explica pelo fato de que a quantidade de ocorrências que foram excluídas na reescrita foi muito inferior à de inserções de novas reminiscências.

Quanto às reformulações, quase não há ocorrência de mudança de tipo de intertextualidade entre as reminiscências, ou seja, a reminiscência praticamente só se transformou em (ou foi originada de) citações escondidas. Ainda assim, as ocorrências de transformação de reminiscência em citação escondida foram muito reduzidas no *corpus*.

Dentre as ocorrências que, na reescrita, continuaram sendo reminiscências, a maioria foi reiterada tal como estava na primeira versão e as demais, reformuladas sem mudança de categoria nem de tipo de intertextualidade. Apenas uma ocorrência de reminiscência se juntou com outra forma e esta era uma citação escondida.

Um dado curioso entre as reminiscências é o fato de que a quantidade de inserções na reescrita foi superior à de reiteraões, que também foi alta. Ou seja, houve muita repetição de reminiscência e, mais ainda, inclusão de novas ocorrências. As exclusões e reformulações sem mudança de categoria ou de tipo de intertextualidade, que apresentaram incidência igual entre si, foram bem menos frequentes do que as anteriores.

Comparando as duas formas de intertextualidade implícita, ambas apresentaram baixa incidência de reformulações com mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade, o que significa dizer que houve alternância, embora pouco frequente, entre citação escondida e reminiscência. Entretanto, com relação às reiteraões e reformulações sem mudança de categoria ou de tipo de intertextualidade, observamos que as tendências foram diferentes nos dois grupos: as citações escondidas foram bem mais reformuladas sem

mudança do que reiteradas, ao passo que as reminiscências foram mais reiteradas do que reformuladas sem mudança.

3.2.3. Resultados das análises das versões reescritas

Considerando-se, nas versões reescritas, as ocorrências de intertextualidade implícita e explícita em conjunto, constatamos que só houve inserção de novas ocorrências entre as primeiras, ou seja, não houve inclusão de novos pontos de intertextualidade explícita (modalização e citação marcada). Esse dado, juntamente com o fato de que, entre as formas de intertextualidade explícita, houve mais reformulação com mudança de tipo de intertextualidade (portanto, substituição de formas explícitas por implícitas) do que reiteração da mesma forma, explica a diminuição na incidência de formas explícitas na reescrita.

A partir da perspectiva do tipo de comportamento que as formas de intertextualidade apresentaram na passagem da primeira versão para a reescrita, as constatações foram as seguintes: a inserção foi mais frequente; seguida pela reiteração e pela reformulação sem mudança de categoria ou tipo de intertextualidade, ambas com mesma incidência; houve também bastante exclusão de formas (mas nenhuma de modalização); e as reformulações com mudança de categoria (entre reminiscência e citação escondida de um lado; e modalização e citação marcada de outro) e de tipo de intertextualidade (de explícita para implícita e vice-versa) foram as ocorrências menos frequentes, com exceção das citações marcadas, que apresentaram uma tendência a se transformar em modalização em discurso segundo.

Nesse aspecto, a citação marcada apresentou comportamento muito particular, que a distanciou das outras três formas, na medida em que ela não sofreu nenhuma reformulação simples, sem mudança de categoria ou tipo de intertextualidade, e que seu comportamento mais frequente foi a mudança de categoria assinalada acima. As outras três formas (modalização, citação escondida e reminiscência), ao contrário, apresentaram certa tendência à reiteração e à reformulação sem mudança de categoria ou tipo de intertextualidade; além disso, a mobilidade entre categorias e tipos de intertextualidade foi menos significativa neste

grupo do que entre as citações marcadas. Esses dados sugerem que a citação marcada é uma forma de intertextualidade menos estabilizada do que as outras três.

Com relação às operações de reformulação na passagem para a reescrita, as inserções foram as mais frequentes e ocorreram apenas entre as formas implícitas de intertextualidade. Somente a reiteração e a reformulação com mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade ocorreram em todas as formas. As operações que não ocorreram em uma das quatro categorias foram: exclusão (ausente na modalização), reformulação sem mudança de categoria ou tipo (ausente na citação marcada) e reformulação com mudança de tipo de intertextualidade (ausente na reminiscência).

Outra tendência que percebemos foi a maior incidência de encapsulamento intertextual entre as formas de intertextualidade implícita, tanto nas primeiras versões quanto nas reescritas. As citações marcadas não apresentaram, no *corpus* todo, nenhuma ocorrência desse processo de construção textual; por outro lado, a maior parte das ocorrências de encapsulamento intertextual estava entre as citações escondidas, que mantiveram a mesma frequência, tanto na primeira versão quanto na reescrita; a incidência desse processo entre as reminiscências e as modalizações em discurso segundo foi semelhante: ambas apresentaram queda considerável de ocorrências de encapsulamento intertextual na reescrita, tornando-se inexpressiva na reminiscência e ausente na modalização em discurso segundo.

Considerando-se todo o material analisado, as ocorrências de encapsulamentos intertextuais, na passagem da primeira versão para a reescrita, tiveram uma redução considerável.⁶⁹ Na reescrita, esse processo de construção textual praticamente ficou restrito à citação escondida, que, apesar das inclusões e exclusões de encapsulamentos, manteve a mesma incidência que apresentou nestes na primeira versão.

⁶⁹ Note-se que, como mostramos no exemplo 44, houve inserção de encapsulamentos intertextuais, embora muito poucos.

Com relação às intervenções do professor, entre os encapsulamentos não anotados diretamente, a tendência foi à permanência da forma, com ou sem reformulações pontuais, ao passo que, entre os casos que receberam algum tipo de anotação direta, a incidência das diferentes operações de reformulação foi mais homogênea. Ou seja, com relação a esse processo textual, as intervenções do professor foram determinantes para a decisão de excluir ou reformular ocorrências.

O último aspecto que é preciso comentar é a relação percebida entre as intervenções feitas pelo professor e as tendências, em termos de reformulação, ou não, das ocorrências de intertextualidade na passagem da primeira versão para a reescrita. De modo geral, entre as ocorrências de formas de intertextualidade que receberam algum tipo de intervenção do professor, constatamos forte tendência a algum tipo de mudança (reformulação ou exclusão); ao passo que, entre as ocorrências que não receberam nenhum tipo de intervenção, o comportamento na reescrita se dividiu: entre as reminiscências, as modalizações em discurso segundo e as citações marcadas, houve uma tendência à reiteração, enquanto que, nas citações escondidas, houve equilíbrio entre formas reiteradas e alteradas de algum modo.

Ou seja, se, também para as formas de intertextualidade, a presença de intervenção do professor se mostrou significativa na decisão de reformulação; a ausência de intervenção não gerou consequências tão homogêneas entre as quatro formas, uma vez que, entre as citações escondidas, a tendência à reformulação e à reiteração foi a mesma, ao passo que, nas demais formas, a reiteração prevaleceu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É o que eu encontro que me ensina o que eu procuro”

(P. Soulages)

Esta pesquisa investigou o modo como, no processo de reescrita orientada pelo professor, o texto de alunos universitários estabelece relações intertextuais com a proposta de produção com coletânea de textos, a partir da qual ele é produzido. O objetivo do estudo era fazer uma análise descritiva dos processos por meio dos quais os fragmentos e o tema da proposta foram assimilados pelos textos dos alunos, procurando verificar, na passagem da primeira versão para a reescrita, as ocorrências significativas para o estabelecimento dessas relações e o papel eventualmente desempenhado pelas intervenções escritas do professor, oferecidas durante a revisão da primeira versão.

Tendo em vista a focalização das relações intertextuais com a proposta de produção e, na reescrita, com as intervenções do professor, o conceito estrito de intertextualidade, tal como proposto no trabalho de Koch (2009), a partir de formulações de Jenny (1976), foi empregado por referir-se exclusivamente a relações estabelecidas entre um texto e outros, localizáveis e a ele preexistentes.

As categorias de análise, adaptadas a partir das formas propostas por Authier-Revuz (1998b) para o campo do discurso relatado, foram organizadas em “formas explícitas de intertextualidade” – discurso direto, discurso indireto, modalização em discurso segundo e citação escondida – e “formas implícitas de intertextualidade” – discurso indireto livre, discurso direto livre, citação escondida e reminiscência.

Para descrever o modo como as informações vindas da proposta assumiam uma das formas de intertextualidade, os processos de construção textual utilizados foram: repetição, paráfrase e encapsulamento intertextual, cujas definições precisaram ser adaptadas em função das características do material analisado (texto escrito e em duas versões). Os elementos que foram considerados como recursos de explicitação da relação intertextual fora do discurso relatado foram o aspeamento e a referência à fonte do texto retomado.

As operações linguísticas básicas de reformulação, apresentadas por Fabre-Cols (2002), foram adaptadas, para a análise comparativa entre as ocorrências de intertextualidade da primeira versão e da reescrita. Trabalhamos com as seguintes operações: inserção de novas ocorrências de intertextualidade; exclusão de ocorrências de intertextualidade; e permanência de ocorrências, estas subdivididas em: reiteração de uma mesma forma, tal como estava na primeira versão; reformulação sem mudança de categoria ou de tipo de intertextualidade; reformulação com mudança de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade; e reformulação com mudança de tipo de intertextualidade.

Os resultados deste estudo revelam uma preferência pela utilização de formas não explícitas nas relações intertextuais que o texto dos alunos estabeleceu com a proposta. Essa interpretação se baseou na primazia de ocorrências de formas de intertextualidade implícita, tanto reminiscências quanto citações escondidas, em relação às formas explícitas – modalização em discurso segundo e citação marcada -, muito menos recorrentes nas duas versões dos textos.

Essa preferência pode ser explicada, em parte, pela curta extensão da reminiscência; entretanto, com relação à citação escondida, cuja extensão não difere necessariamente das formas explícitas (citação marcada e modalização em discurso segundo), a explicação da preferência de utilização parece estar ligada principalmente à noção de texto dissertativo escolar, a qual sugere que a recuperação explícita da fala alheia seja feita com moderação. Apesar de, segundo essa concepção, ser desejável que o texto não seja monológico, que não esconda as diferentes “vozes” de que é constituído, porque recuperam posicionamentos alheios, com os quais o locutor deve dialogar; essa recuperação deve ser moderada para que haja predominância da “voz” do escrevente. Sendo assim, a baixa ocorrência de formas explícitas em contraste com a frequência alta das formas implícitas se explica por uma preocupação de adequação à concepção escolar de texto dissertativo.

Vale lembrar que duas formas explícitas de discurso relatado (discurso direto e discurso indireto), assim como as formas implícitas pertencentes a esse campo do discurso (discurso indireto livre e discurso direto livre), não ocorreram no *corpus*, e o motivo dessa ausência pode estar ligado ao tipo de texto ao qual pertencem os textos analisados: dissertação escolar.

Além de serem muito recorrentes, as formas de intertextualidade implícita (citação escondida e reminiscência) foram, também, bastante utilizadas para combinar segmentos intertextuais vindos de fragmentos diferentes da proposta, por meio de paráfrase, ao contrário das formas explícitas (modalização em discurso segundo e citação marcada), que, preferencialmente, retomaram os fragmentos de modo isolado. Essa maior especificidade das formas explícitas na retomada de fragmentos está ligada ao fato da explicitação da relação intertextual. Seja por meio da remissão a outro enunciado (na modalização em discurso segundo), seja pela simples referência à fonte da informação (na citação marcada), é difícil combinar informações vindas de fragmentos diferentes, a não ser em retomadas genéricas, que não apresentam detalhes nem referências específicas aos textos de onde foram extraídas as informações.

Quanto à combinação entre as formas de intertextualidade, observamos ocorrências de todo tipo de combinação, ou seja, todas as formas apresentaram ocorrências em que eram misturadas com cada uma das outras formas, além de aparecerem também sozinhas e combinadas com outras ocorrências dessa mesma forma. Um dado que chamou atenção com relação ao aspecto combinação é o fato de que a ocorrência isolada das formas dentro dos parágrafos foi pouco expressiva, com exceção da modalização em discurso segundo, que apresentou muitas ocorrências isoladas, isto é, quase metade das modalizações encontradas não está acompanhada de nenhuma outra ocorrência, nem mesmo de outra modalização.

Uma diferença de tendência percebida entre os dois tipos de intertextualidade é o fato de que as formas explícitas foram mais frequentes nos parágrafos de desenvolvimento dos textos, enquanto as formas implícitas se espalharam por todos os parágrafos indistintamente. Com exceção da modalização em discurso segundo, que não apresentou nenhuma ocorrência em parágrafo conclusivo, todas as formas ocorreram em todos os parágrafos dos textos, tanto em introduções, quanto em parágrafos intermediários e conclusivos. Quanto à frequência de localização das diferentes formas de intertextualidade nos diferentes parágrafos dos textos, constatamos, de um lado, mais ocorrências de intertextualidade implícita (citação escondida e reminiscência) nos parágrafos introdutórios e nos conclusivos; e, de outro lado, mais ocorrências de intertextualidade explícita (modalização em discurso segundo e citação marcada) nos parágrafos intermediários, ditos de desenvolvimento do texto.

Essa tendência de localização das formas de intertextualidade nos textos certamente é devida à estrutura argumentativa prototípica do texto dissertativo, segundo a qual o parágrafo introdutório destina-se à apresentação do tema a ser discutido, e o parágrafo conclusivo, ao fechamento da reflexão realizada, cabendo aos parágrafos intermediários, o desenvolvimento da argumentação. Ora, as formas explícitas de intertextualidade, por se prestarem a trazer, para o texto, opiniões de (e/ou dados fornecidos por) terceiros, seja para serem contestadas(os) ou para corroborarem a posição sustentada no texto (caso em que funcionam como argumento de autoridade), geralmente compõem argumentação em favor de um posicionamento e, por isso, são apropriadas aos parágrafos do desenvolvimento.

Além disso, na proposta de produção de texto do presente estudo, o tema-proposta não corresponde a um fragmento de texto atribuído a autor específico, nomeado, mas sim, a um segmento de frase que articula informações dos quatro fragmentos da proposta e que, provavelmente, foi produzido por quem elaborou a prova do Enade. Sendo assim, era de se esperar que as retomadas do tema-proposta pelos textos fossem feitas implicitamente, sem

referência ao locutor responsável pelo enunciado do tema. Provavelmente por isso só foram encontradas retomadas do tema-proposta pelas formas de intertextualidade implícita, ou seja, não há nenhuma ocorrência de retomada do tema-proposta por modalização em discurso segundo nem por citação marcada.

Quanto às retomadas do tema-proposta entre as formas de intertextualidade implícita, elas foram mais frequentes entre as ocorrências de reminiscência do que entre as de citação escondida. Além disso, entre essas ocorrências de reminiscência, a maioria estava localizada em parágrafos conclusivos, enquanto que entre as de citação escondida, a maioria estava em introduções de textos. Com relação à posição no texto, vale lembrar que a reminiscência foi a única forma de intertextualidade a ocorrer nos títulos dos textos, provavelmente pela necessidade de economia de espaço nesse ponto do texto.

Ainda com relação às retomadas do tema-proposta, observamos procedimento que foi bastante frequente e se constitui em um modo de parafrasear que, num só gesto, sintetiza textos que são retomados e os combina para construir um novo enunciado. A maioria das primeiras versões apresentou o seguinte modo de construção textual: combinação (por oposição) entre informações retomadas dos fragmentos 1 e 2, de um lado, e dos fragmentos 3 e 4, de outro, como forma de recuperar e aprofundar a oposição apresentada pelo tema-proposta. Provavelmente, essa reincidência se deve ao fato de que o próprio tema-proposta aponta a contradição entre as informações apresentadas por esses dois blocos de fragmentos de texto, aproximando-os. Em todos os casos, trata-se de parágrafos introdutórios dos textos, o que se explica pelo fato de que a função primordial da introdução, no texto dissertativo, é a apresentação do tema a ser discutido ao longo do texto.

Outro aspecto interessante é o fato de que, dentre os textos que apresentavam essa estrutura argumentativa, na maioria deles há pelo menos uma citação escondida (que às vezes é combinada com outras formas de intertextualidade), o que sugere uma preferência, no

corpus, por esta forma de intertextualidade (citação escondida) na apresentação do tema. Essa tendência se explica pelo fato de as formas explícitas, como já dissemos, serem apropriadas à argumentação, e não, à apresentação do tema.

Todos esses dados sugerem que as formas implícitas permitem maior mobilidade no trabalho de retomada e combinação das informações trazidas da proposta.

Com relação à orientação argumentativa na retomada de fragmento(s) da proposta, apenas uma pequena parte das ocorrências apresentou intertextualidade por subversão, em razão de modificações nas informações trazidas para serem aproveitadas como argumentos em favor de conclusões diferentes das dos textos de origem. Ou seja, a intertextualidade por captação foi muito mais expressiva no material analisado. Há casos, também, de informações que, ao serem trazidas da proposta, foram distorcidas, ao que parece, acidentalmente, uma vez que as transformações semânticas operadas não serviam a um propósito argumentativo claramente diferente do original. Nesses casos, entendemos que não se trata de subversão, mas de mera distorção de informações que estão na proposta.

Quanto aos processos de construção textual empregados para realizar as formas de intertextualidade, tanto na primeira versão quanto na reescrita, a paráfrase imperou, apresentando grande variação de graus de parentesco semântico com o texto original e de tipos de combinação. No *corpus* todo, a repetição praticamente só ocorreu nas reminiscências de curta extensão (palavra). Essa maior frequência da paráfrase está ligada ao tipo do texto e à interdição, presente na proposta, de cópia não sinalizada de fragmentos: se as transcrições exatas devem ser sinalizadas e se não pode haver muita retomada explícita no texto dissertativo escolar (tendo em vista sua curta extensão), então, o processo de construção textual mais indicado para a retomada de informações da proposta é a paráfrase.

Constatamos, também, o que podemos chamar de tendência de sintetização, revelada, de um lado, pela alta frequência de paráfrases que resumem as informações recuperadas de

cada fragmento, e de outro, por paráfrases que misturam informações vindas de diferentes fragmentos e do tema-proposta, muitas vezes combinando essas citações com informações vindas de fora dela. Essa tendência está ligada à estrutura argumentativa do texto dissertativo produzido a partir de proposta com coletânea de textos, na medida em que a recuperação das informações da proposta deve servir a um propósito de argumentação dentro do texto do escrevente, sendo, por isso, necessário que elas sejam articuladas a outras informações de modo a sustentar o posicionamento do escrevente.

O encapsulamento intertextual, nas primeiras versões, teve incidência considerável entre as formas de intertextualidade implícita, sendo que, nas explícitas, ocorreu apenas na modalização em discurso segundo. Na passagem para a reescrita, a frequência desse processo de construção textual caiu bastante, sobretudo porque muitas ocorrências dele foram excluídas das modalizações em discurso segundo e das reminiscências.

Essa diminuição está diretamente relacionada com as intervenções do professor nas primeiras versões. Entre as modalizações em discurso segundo e as citações escondidas, constatamos uma tendência à permanência, na reescrita, para as ocorrências de encapsulamento intertextual que não sofreram nenhuma intervenção direta; ao passo que, entre as ocorrências que, de alguma forma, foram anotadas pelo professor, ainda que não especificamente em relação a problema gerado pelo encapsulamento, houve uma tendência à exclusão. Ou seja, as intervenções do professor contribuíram para a diminuição de ocorrências de encapsulamento intertextual na reescrita, o que sugere a percepção, pelo escrevente, de que esse processo textual de retomada estava de alguma forma gerando o problema de clareza apontado. Entretanto, entre as reminiscências, houve maior exclusão de ocorrências de encapsulamento para os casos que não sofreram intervenção direta do professor.

Na passagem para a reescrita, diminuíram também, como já dissemos, as formas explícitas, por causa da maior incidência de reformulação com mudança de tipo de

intertextualidade (portanto, substituição de formas explícitas por implícitas) do que reiteração da mesma forma e da não inserção de novas ocorrências desse tipo de intertextualidade.

Outra tendência encontrada na reescrita, com relação às operações de reformulação dos pontos de intertextualidade, foi a maior incidência de inserções, localizadas preferencialmente em pontos do texto para os quais o professor havia feito intervenções que iam além de resoluções de problemas gramaticais. A inserção ocorreu apenas entre as formas de intertextualidade implícita, o que nos remete mais uma vez à questão da estrutura prototípica da dissertação escolar.

Assim como a predominância de formas de intertextualidade implícitas nas primeiras versões, essa diminuição de formas explícitas, para a qual a ausência de inserções contribuiu, também está ligada à questão da estrutura argumentativa prototípica da dissertação escolar.

É interessante notar que, de modo geral, os pontos questionados pelo professor nos textos, principalmente quanto ao desenvolvimento do tema, foram os que mais apresentaram novas ocorrências de reminiscência. Entre as citações escondidas, houve pouca inserção de novas ocorrências e nenhuma delas estava localizada em ponto do texto que tivesse sofrido intervenção. Ou seja, quando convidado a completar e/ou esclarecer informações, ou a aprofundar a discussão, o escrevente optou com muito maior frequência por trazer e combinar pedaços de informações presentes na proposta, do que por recuperar núcleos completos de informação. E de modo implícito.

Esse comportamento sugere, a princípio, que o escrevente optou pelo modo mais simples e rápido de resolver os problemas apontados. Entretanto, pode também estar ligado a uma preocupação em completar ou aprofundar as informações sem sobrecarregar a carga de relação intertextual explícita com a proposta.

A reiteração de formas, tal como estavam na primeira versão, bem como as reformulações que não levaram a mudanças de categoria nem de tipo de intertextualidade,

apresentaram recorrência razoável e semelhante. Isto significa que os pontos de intertextualidade com a proposta mantiveram, da primeira versão para a reescrita, certa estabilidade, porque foi baixa a incidência de trocas de categoria dentro do mesmo tipo de intertextualidade e, mais ainda, a troca de tipo de intertextualidade, muito pouco frequente. As exclusões de pontos de intertextualidade na reescrita também foram recorrentes e ocorreram em quase todas as categorias (com exceção da modalização em discurso segundo, que não teve nenhuma exclusão).

Com relação às intervenções do professor, as que eram relativas à leitura e utilização da proposta foram feitas em forma de questionamentos e/ou comentários, nunca por meio de resolutivas. Além disso, as resolutivas de gramática foram muito mais numerosas, porque cada texto apresentava várias delas, ao passo que, entre as questionadoras e os comentários, foi muito menor o número de ocorrências por texto, em razão da natureza e abrangência do tipo de problema abordado por elas, bem como pelo espaço que essas intervenções ocupavam na materialidade do texto revisado.

Quanto ao papel desempenhado pela revisão do professor nas ocorrências verificadas na passagem da primeira versão para a reescrita, observamos estreita relação entre as intervenções do professor e as reformulações sem mudança de categoria nem de tipo de intertextualidade: os pontos de intertextualidade que foram anotados tenderam a uma maior reformulação na reescrita do que aqueles que não receberam intervenções, ou que receberam principalmente resolutivas de pequena monta, casos em que a tendência foi de reiteração da forma, com a simples “correção” dos problemas apontados.

Em termos de reformulação ou não das ocorrências de intertextualidade na passagem da primeira versão para a reescrita, de modo geral, constatamos que a presença de intervenção do professor gerou consequências mais homogêneas do que a ausência dela: ou seja, para todas as formas de intertextualidade, a presença de intervenção se mostrou significativa na

decisão de reformulação; enquanto a ausência de intervenção gerou resultados diversos entre as quatro categorias, uma vez que, entre as citações escondidas, a tendência à reformulação e à reiteração foi a mesma, ao passo que, nas demais formas, a reiteração prevaleceu.

Por outro lado, constatamos que as segundas versões não resultaram de uma mera atividade de “passar a limpo a redação”, expressão comum no jargão escolar para designar a tarefa de eliminar rasuras do rascunho para produzir a versão do texto a ser entregue ao professor. Esse fato revela que os alunos estavam de fato engajados no processo de reescrita, deixando ver que a situação de produção com reescrita havia sido instaurada a contento.

Os resultados alcançados por esta pesquisa levam à constatação de que a intertextualidade está especialmente implicada no processo de reescrita orientada, seja na utilização das formas que viabilizam a passagem das informações do texto alheio para o próprio (reescrita do texto alheio), seja nas transformações operadas na passagem de uma versão a outra (reescrita do próprio texto).

Além disso, as intervenções oferecidas pelo professor interferem diretamente no modo como vão sendo estabelecidas, nas diferentes etapas da produção de um texto, as relações intertextuais, sendo, por isso, importante instrumento para auxiliar o processo de aprendizagem da escrita pelos alunos. Dessa forma, reflexões como esta, que investiga as relações intertextuais engendradas no processo de reescrita, são fundamentais para auxiliar o professor na tarefa de levar os alunos a desenvolverem recursos próprios para um melhor domínio da escrita, estimulando as práticas de (re)leitura crítica e reescrita dos textos que produzem.

Acreditamos que as contribuições do presente trabalho para o campo de estudos em que se insere são relativas, de um lado, ao entendimento do processo de intertextualidade, e, de outro lado, ao ensino de escrita com reescrita, sobretudo para os casos de proposta de produção com coletânea de textos motivadores.

Com relação ao processo de intertextualidade, a contribuição advém da metodologia de análise utilizada, que combina os tipos de intertextualidade com as formas de citação de discurso outro (AUTHIER-REVUZ, 1998b), inclusive propondo novas categorias (citação marcada; modalização em discurso segundo com locutor metonímico) e desenvolvendo categorias antes apenas anunciadas pela autora (citação escondida e reminiscência). Outra contribuição da metodologia de análise do presente estudo foi a utilização, para a análise descritiva dessas relações intertextuais, dos processos de construção textual (JUBRAN, 2006), uma vez que elas permitiram verificar o modo como as informações trazidas do texto outro se comportavam ao entrarem no texto do escrevente-aluno. Foi essa combinação de elementos que permitiu entender melhor como se dá a entrada e a articulação, no texto, das informações vindas de um outro texto.

Quanto ao ensino da escrita, os resultados dessa pesquisa sugerem que o ensino da escrita com reescrita orientada pelo professor, sobretudo quando a proposta de produção apresenta coletânea de textos motivadores, pode ser um importante auxílio para levar os escreventes a se familiarizarem com o processo de intertextualidade, permitindo-lhes compreender os diferentes tipos e categorias de intertextualidade, bem como os processos de construção textual empregados no estabelecimento dessas relações, para poderem utilizá-los eficientemente. Ao entenderem a importância das relações intertextuais para a constituição dos textos, esses alunos terão condições de explorar melhor suas potencialidades.

Entretanto, é desejável que o trabalho de intervenção do professor não ocorra de modo isolado e aleatório, mas integrado a uma abordagem de produção de texto com reescrita, previamente estabelecida com o grupo, para que os alunos possam assumir uma postura ativa e responsável dentro do processo. Acreditamos que, conduzido desta forma, o ensino da escrita pode trazer bons resultados no sentido de levar os alunos a se tornarem escreventes autônomos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita. *Estudos Lingüísticos XXIV, Anais de Seminários do GEL*. São Paulo: 1995.

_____. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2002.

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; SABINSON, M.L.T.M. & GERALDI, J.W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 1995, v.25, p.1-25.

AMARAL, M. das G. L.M. do. Estratégias enunciativas e efeitos de sentidos. III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia (RJ), ago/99. Disponível em: [http://74.125.95.132/search?q=cache:k1XMrFUVirgJ:www.filologia.org.br/anais/anais%2520III%2520CNLF34.html+\"heterogeneidade+constitutiva\"&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.95.132/search?q=cache:k1XMrFUVirgJ:www.filologia.org.br/anais/anais%2520III%2520CNLF34.html+\). Acesso em: 30/04/09.

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. C.R.C. Pfeiffer et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998a.

_____. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. *Calidoscópio*, v.6, n.2, mai/ago 2008, p.107-119. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n2/06.pdf. Acesso em: 10/07/10.

_____. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV – Revue de Linguistique*, n.26, 1982.

_____. Observações no campo do discurso relatado. In: *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. C.R.C. Pfeiffer et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998b.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. *Filologia e lingüística portuguesa*, n.8, 2006, p. 203-219.

_____. L'écriture – Vers un projet didactique renouvelé. In : _____. *Vers une didactique de l'écriture – pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

_____. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem)

- BARROS, M.L. de C. O processo de individuação na linguagem: caminhos e descaminhos. 1998. Tese (Doutorado). Campinas, IEL/UNICAMP.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo : Parábola editorial, 2006.
- BEACCO, J.C. Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et la production écrites. In: *Études de linguistique appliquée. Didactologie des langues-cultures*. Didier Erudition, juillet-septembre, 1991.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BESSONNAT, D. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, « La réécriture », n.105-106, juin. 2000a, 5-22.
- _____. Une année de réécriture en troisième. *Pratiques*. n.105-106, juin. 2000b, p. 83-110.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOCH, F. *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'Université – la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Tese (doutorado), 1999, Presses Universitaires du Septentrion.
- _____. Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université. *Pratiques*, « La réécriture », n.105-106, juin. 2000, p. 137-158.
- BOCH, F. ; GROSSMANN, F. De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *LIDIL*, n.24, 2002, p.91-11.
- BORÉ, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*. n.105-106, juin 2000, p. 23-49.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUCHETON, D. (dir.) et CHABANNE, J.C. *Ecrire en ZEP: Un autre regard sur les écrits des élèves, d'après les travaux du GER "Langages en ZEP"*. Co-édition CRDP Versailles/Delagrave, 2002.
- BUCHETON, D.; FABRE, C.; ORIOL-BOYER, C.; REUTER, Y.; PRIVAT, J-M.; VINSON, M-C. Table-ronde sur la réécriture. *Pratiques*, n.105-106, juin 2000, p. 201-232.
- BUIN, E. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, I. (org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

- _____. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- CATACH, N. (org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996.
- CAVALCANTI, M.C. & COHEN, A.D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1990, v.15, p.7-23.
- CHABANNE, J-C. Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. *Didactique des langues romanes*. Bruxelles: De Boeck, 2001, p.575-582.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHRISTOFÉ, L. *Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria*. Tese (Doutorado). Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 1996.
- CITELLI, B.H.M. & BONATELLI, I.R.M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (org. geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- COMBETTES, B. Discours rapporté et énonciation. *Pratiques*, n.64, dez. 1989, p.111-122.
- CONCEIÇÃO, R.I.S. A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso. LEFFA, Vilson J. (compilador). *TELA (Trabalhos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]* Pelotas: Educat.
- _____. Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. *Linguagem & Ensino*, 2000, v.3, n.2, p.109-133.
- _____. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 2002, v.40, p.45-61.
- CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CORRÊA, M.L.G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da FFC*, 1998, p.165-185.
- _____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Revista Filologia e Língua Portuguesa*, n.8, 2006, p.269-286.
- _____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, n.9, 2007. (no prelo)
- CULIOLI, A. Préface. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Éd. Du CNRS, 1982, P.9-12.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *A nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed., 33ª impressão. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1997.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Les brouillons: indices d'acquisition et objets d'apprentissage. *Ecritures, écritures : ouvertures didactiques*, CLS, Bilans et Perspectives, n.3, Rouen, CRDP/CNRS, 1993.

_____. Métacommuniquer pour réécrire, une activité étayante?. « Activités métalinguistiques à l'école », *Repères*, n.9, Paris, 1994.

_____ ; PENLOUP, M-C. Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture. «Ecrire, réécrire», *Repères*, n.10, Paris, 1994.

DOQUET-LACOSTE, C. Écriture et traitement de texte à l'école élémentaire: modes d'analyse et pistes de travail. *Langage & société*, 2003/1, n. 103, p. 11-29.

_____. *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.

_____. Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs: aspects de la réécriture. *Le Français D'Aujourd'hui*, « Réécritures », n.144, 2004.

_____. L'activité métadiscursive dans l'écriture: une recherche avec Genèse du Texte. *Les Actes de Lecture*, n.83, sept. 2003.

_____. Le jeune scripteur et ses doubles. Variété du dialogisme dans l'écriture à l'école. *Cahiers de Praxématique*, n.43, p.107-130. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172883>. Acesso em: 08/06/09.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J-B.; MEVEL, J-P. *Dicionário de lingüística*. Dir. e Coord. Trad.: Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1998.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FABRE, C. *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel/L'atelier du texte, 1990.

FABRE-COLS, C. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2000.

_____. La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, n.68, p.15-39, 1987.

_____. *Réécrire à l'école et au collège – de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris: ESF, 2002. (Didactique du Français)

FIAD, R.S. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____. Ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? *Filologia e lingüística portuguesa*, n.8, 2006, p.315-325.

_____. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, n. 38, v.2, p. 9-18, mai-ago, 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf. Acesso em: 26/03/10.

_____. Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. *Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminários do GEL*. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, 1993, p.180-187.

_____. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. *Estudos Lingüísticos, XXIII, Anais de Seminários do Gel*. São Paulo: 1984.

_____. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 4, jan. 1991.

_____. O professor escrevendo e ensinando a escrever. *Contexto & Educação*. Ijuí: Livraria Ijuí Editora, 1989.

_____. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2002.

_____ & MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001, p.54-63.

FRASSON, R.M.D. A intertextualidade como recurso de argumentação. *Letras*, n.25, jul/dez, 1992. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r4/regina_mafalda.pdf. Acesso em: 06/09/2010.

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

_____. *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994.

GARCEZ, L. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Edit. Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA-DEBANC, C.; TROUILLET, A. Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou: En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural? . *Pratiques*. n.105-106, juin 2000, p. 51-82.

GERALDI, J.W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (título original, 1991)

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*, vol.3, n. especial, _____, 2003. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/01.htm>. Acesso em: 25/10/2008.

GOMES, A. de A. Estratégias enunciativas e manifestação de opinião: uma análise textual dos jornais digitais Le Monde e Le Monde Diplomatique. *Revista Textos de la CiberSociedad*, n.8. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=114>. Acesso em: 31/03/10.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

GRÉSSILLON, A. Débouiller la langue des brouillons. Pour une linguistique de la production. In: *Leçons d'écritures. Ces qui disent les manuscrits*. Minard: Lettres Modernes, 1985, p.129-175.

_____ & LEBRAVE, a.J.-L. Les manuscrits comme lieu de conflits discursif. In: *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Éd. Du CNRS, 1982, p.129-175.

GRÉSILLON, A. & MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement. *Langages*, 73. Paris: Larousse, pp.112-125.

GRILLO, S.V. de C. Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GROSSMANN, F.; BOCH, F. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, M.L.G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem)

GROUPE EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachéte, 1996.

GUTIERRE, M. M. B. Heterogeneidade em narrativas escolares: sentidos que se constroem nas diferenças e nos desvios. *Alfa*, v. 49, n. 1, p. 7-29, 2005.

HAYES, J. R., FLOWER, L. C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (orgs.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

HILGERT, J.G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C.A.S. e KOCH, I.G.V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006.

JENNY, L. La stratégie de la forme. *Poétique*, n.27, 1976.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reescrita: para além da higienização. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

JUBRAN, C.A.S. A perspectiva Textual-Interativa (Introdução). In: JUBRAN, C.A.S. e KOCH, I.G.V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. *Letras*, n.14, 1997, p.107-24.

_____. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *D.E.L.T.A.*, n.7, v.2, 1991, p.529-541.

KOCH, I.G.V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LE FRANÇAIS d'aujourd'hui, “Réécritures”, n.144, 2004. (prefácio)

LEGRAND-GELBERT, R. De l’homogénéité des interactions du dialogue pédagogique à l’hétérogénéité des interactions didactiques. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 1988, n.12, p.86-88.

LEITE, E.G.; PEREIRA, R.M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

LIMA, C. da S. Heterogeneidade discursiva: modos da presença do outro. Revista eletrônica *Linguasagem*. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/artigos_lima.php. Acesso em: 30/04/09.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Elementos de lingüística para o texto literário*. Trad.de M. Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes,1996.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Repetição. In: JUBRAN, C.A.S. e KOCH, I.G.V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2006.

MARTINS, M.H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

MARZANO, R.J. & ARTHUR, S. Teacher comments on student essays: it doesn't matter what you say. University of Colorado at Denver. ERIC ED 147 864, 1977.

MAS, M. Réécriture et révision. In: GROUPE EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachéte, 1996.

MASSERON, C. Note sur quelques activités de réécriture. *Pratiques*, n.105-106, juin 2000, p. 111-136.

MEDEIROS, V. G. de. Da heterogeneidade no discurso cronístico. *Cadernos do CNLF*, v.X, n.10, "Análise do Discurso". Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/10/07.htm>. Acesso em: 01/04/10.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 2000, v.35, p.83-93.

_____. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista.

MESERANI, S. *O intertexto escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

NARZETTI, C. N. P. A apropriação da teoria de Bakhtin na AD francesa. *Anais do SETA*, v.3, 2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/531/399>. Acesso em: 30/03/10.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, n.38, v.2, p.101-111, mai-ago. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_08.pdf. Acesso em: 26/03/10.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (título original, 1983)

PENLOUP, M-C. (dir.). *La rature n'est pas un raté - Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen: Publication MAFPEN-URA, 1994.

_____. *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris: ESF, 1999.

_____. Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le Français aujourd'hui*, n.108, Paris, 1994.

_____ et REUTER, Y. (dir.). Pratiques de lecture-écriture extrascolaire des élèves, *Repères* n.23, Paris, 2001.

PENTEADO, A. E. de A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

PICA, T. An interactional approach to the teaching of writing. *English Teaching Forum*, 1986, n.24, v.3, p.6-10.

PLANE, S. Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur. *Pratiques*. n.105-106, juin 2000, p. 159-181.

POSSENTI, S. Discurso e texto: imagem e/de constituição. In: ORLANDI, E. (org.). *Sobre a estruturação do discurso*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1981.

_____. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. In: NASCIMENTO, E.M.F.S. & GREGOLIN, M.do R.V. (orgs.). *Problemas atuais de análise do discurso*. Araraquara: Editora da UNESP, 1994.

PRADO, V.A.G.S. O percurso de uma entrevista no jornal: alguns procedimentos lingüístico-discursivos na passagem do oral para o escrito e suas conseqüências na interpretação da enunciação. *Revista* 21. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/linhadagua/images/arquivos/LD/21/Prado2008.pdf>. Acesso em: 01/04/10.

REUTER, Y. De la rédaction à une didactique de l'écriture ? In: BARRÉ-DE-MINIAC, C. *Vers une didactique de l'écriture – pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

_____. *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, 1994.

ROMIAN, H. Un outil pour faire et penser sa classe. In: GROUPE EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachéte, 1996.

ROMUALDO, E.C. *A construção polifônica das falas na Justiça: as vozes de um processo crime*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2002a.

_____. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S.Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

_____. O aspeamento em depoimentos da Justiça. *Estudos Linguísticos*, mai./ 2002b. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci071.htm>. Acesso em: 22/08/10.

ROSIER, L. *Le discours rapporté: histoire, théories, pratiques*. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=QGvKKGksshmEC&oi=fnd&pg=PA7&dq="Les+formes+du+discours+rapporé"+authier&ots=8kTIJ0QEft&sig=50A4NWr8VXM--1dWEUudFPTY54g#v=onepage&q=%22Les%20formes%20du%20](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=QGvKKGksshmEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=). Acesso em: 30/01/10.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANT'ANNA, A.R. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 2000.

SÉGUY, A. Écrire et réécrire en classe: pour quoi faire ? *RÉPÈRES*, “Écrire, réécrire”, n.10, 1994 (Série nouvelle).

SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SPOELDERS, M. & YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras Hoje*, 1991, v.26, p.45-69.

VIDON, L.N. Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Individualidade e escolarização: estilo em conflito (análise de dados singulares). 1999. Dissertação (Mestrado). IEL-Unicamp.

ANEXOS

ANEXO 1

Proposta de produção inicial

Prática de Leitura e Produção de Textos I
Professora Milena./ Professora Maria.

Exercício de redação*



Revista Veja, 20 ago. 2008. p. 72-73.

Alunos dão nota 7,1 para ensino médio

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota média 7,1. Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1.

GOIS, Antonio. Folha de S.Paulo, 11 jun. 2008 (Fragmento).

Entre os piores também em matemática e leitura

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54ª posição, à frente apenas de Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão de textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido.

WEBER, Demétrio. Jornal O Globo, 5 dez. 2007. p. 14 (Fragmento).

Ensino fundamental atinge meta de 2009

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria. Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta a oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5. Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada "pior do que regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

GOIS, Antonio e PINHO, Angela. Folha de S.Paulo, 12 jun. 2008 (Fragmento).

A partir da leitura dos fragmentos motivadores reproduzidos, redija um texto dissertativo (fundamentado em pelo menos dois argumentos), sobre o seguinte tema:

A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

Instruções

- (i) seu texto deve ser de cunho dissertativo-argumentativo (não deve, portanto, ser escrito em forma de poema, de narração etc.);
- (ii) o texto deve ter o máximo de 30 linhas;
- (iii) o texto deve ser redigido na modalidade padrão da Língua Portuguesa;
- (iv) o texto não deve conter cópia, sem a devida citação, dos textos motivadores.

* Adaptado da Prova de Pedagogia do *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2008*, Ministério da Educação.

ANEXO 2

Textos-fonte dos fragmentos da proposta

1. Você sabe o que estão ensinando a ele? (Fragmento 1)

Uma pesquisa mostra que para os brasileiros tudo vai bem nas escolas. Mas a realidade é bem menos rósea: o sistema é medíocre

Monica Weinberg e Camila Pereira

Foto Pedro Rubens



Vamos falar sem rodeios. Em boa parte dos lares brasileiros, uma conversa em família flui com muito mais vigor e participação quando se decide a assinatura de novos canais a cabo, o destino das próximas férias ou a hora de trocar de carro do que quando se discute sobre o que exatamente o Júnior está aprendendo na escola. Quando e se esse assunto é levantado, ele se resumirá às notas obtidas e a algum evento extraordinário de mau comportamento, como ter sido pego fumando no corredor ou ter beliscado o traseiro da professora de geografia. O quadro acima é um tanto anedótico, mas tem muito de verdadeiro. De modo geral, com as nobilíssimas exceções que todos conhecemos, os pais brasileiros de todas as classes não se envolvem como deveriam na vida escolar dos filhos. Os mais pobres dão graças aos céus pelo fato de a escola fornecer merenda, segurança e livros didáticos gratuitos. Os pais de classe média se animam com as quadras esportivas, a limpeza e a manifesta tolerância dos filhos quanto às exigências acadêmicas muitas vezes calibradas justamente para não forçar o ritmo dos menos capazes. Uma pesquisa encomendada por VEJA à CNT/Sensus traduz essa situação em números. Para 89% dos pais com filhos em escolas particulares, o dinheiro é bem gasto e tem bom retorno. No outro campo, 90% dos professores se consideram bem preparados para a tarefa de ensinar. Como mostra a Carta ao Leitor desta edição, sob

sua plácida superfície essa satisfação esconde o abismo da dura realidade – o ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante e globalizado. Em comparações internacionais, os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações – abaixo da quinquagésima posição em competições com apenas 57 países.

Foto Pedro Rubens



**O que somos e como nos vemos
O ensino brasileiro vai mal, mas pais, alunos e
professores lhe atribuem nível altíssimo, como o da
Finlândia**

A reportagem que se vai ler pretende chamar atenção para as raízes dessa cegueira e contribuir para que pais, professores, educadores e autoridades acordem para a dura realidade cuja reversão vai exigir mais do que todos estão fazendo atualmente – mesmo os que, como é o caso em especial dos pais, acreditam estar cumprindo exemplarmente sua função. Em *Procura da Poesia*, o grande Carlos Drummond de Andrade provê uma metáfora eficiente do que o desafio de melhorar a qualidade da educação exigirá da atual geração de brasileiros: *"O que pensas e sentes, isso ainda não é poe-sia"*. Uniformizar, alimentar, dar livros didáticos aos jovens e perguntar como foi o dia na escola é fundamental, mas isso ainda não é educação para o século XXI. *"Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?"*, continua nosso maior poeta, morto em 1987. Outra metáfora exata. Os jovens estudantes são como as palavras, com mil faces secretas sob a face neutra e esperando as chaves que lhes abram os portais de uma vida pessoal e profissional plena.

Isso só se conseguirá, como mostra a pesquisa encomendada por VEJA, quando o otimismo com o desempenho do sistema, que é também compartilhado pelos alunos, for transformado em radical inconformismo. A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto, que se embaralham com as ordens de grandeza e confiam cegamente em suas calculadoras digitais para não apenas fazer contas mas substituir o pensamento lógico. Mais uma vez abusa-se do recurso da generalização para que o mérito individual de alguns poucos não dilua a constatação de que o complexo educacional brasileiro é medíocre e não se enxerga como tal. Quando um conselho de notáveis americanos fez a célebre condenação do sistema de ensino do país ("parece ter sido concebido pelo pior inimigo dos Estados

Unidos..."), as pesquisas de opinião mostravam que a maioria dos americanos estava plenamente satisfeita com suas escolas. A comissão viu mais longe e soou o alarme. Agora no Brasil o mesmo senso de realidade e urgência se faz necessário, como resume Claudio de Moura Castro, ensaísta, pesquisador e colunista de VEJA: "Uma crise, uma crise profunda. Só isso salva nossa educação".

Disponível em: http://veja.abril.com.br/200808/p_072.shtml. Acesso em 29/03/2010.

2. Alunos dão nota 7,1 para ensino médio (fragmento 2)

Antônio Góis

Apesar das várias avaliações que mostram que o ensino médio está muito aquém do desejado, os alunos, ao analisarem a formação que receberam, têm outro diagnóstico. No questionário socioeconômico que responderam no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano passado, eles deram para seus colégios nota média 7,1.

Essa boa avaliação varia pouco conforme o desempenho do aluno. Entre os que foram mal no exame, a média é de 7,2; entre aqueles que foram bem, ela fica em 7,1. A análise das condições de oferta do ensino e do corpo docente também são positivas na maioria dos quesitos.

Mercado de trabalho

Um dos poucos itens em que ela é mais crítica é a preparação para o mercado de trabalho.

Para 52% dos estudantes que já trabalhavam, os conhecimentos que eles adquiriram no ensino médio não eram adequados ao que o mercado solicitava. Um percentual ainda maior (73%) afirmou que o que aprendeu não tem relação com a profissão exercida.

A boa avaliação que os estudantes fazem de sua formação destoa do diagnóstico em levantamentos oficiais. No Saeb (exame do MEC que avalia a qualidade), por exemplo, as médias dos alunos do terceiro ano do ensino médio em português e matemática chegaram, em 2005 (último ano com resultados já divulgados), ao menor nível desde 1995.

No Pisa (exame internacional que comprava o desempenho de alunos de 15 anos em ciências, matemática e leitura), o Brasil ficou nas últimas posições quando comparado com 57 países.

Para o presidente do Inep (instituto de avaliação e pesquisa do MEC), Reynaldo Fernandes, a tendência de avaliar positivamente o ensino não acontece só no Brasil.

"No mundo inteiro, a avaliação dos pais ou dos alunos tende a ser positiva. Nos EUA, por exemplo, mesmo em escolas mal avaliadas, os pais tendem a ser mais condescendentes. No Brasil, outras pesquisas também já demonstraram isso."

Expectativa

Fernandes diz que a avaliação que o aluno faz é influenciada sempre pela expectativa que tem da escola. "Alunos mais bem preparados tendem a ser mais exigentes. Uma escola com fama de ser muito boa cria alta expectativa e nem sempre ele considera que é tudo aquilo que esperava."

Um exemplo de bom aluno com avaliação rigorosa da escola é Eduardo Yuji Hore, 21, que tirou nota máxima na redação e errou uma questão da prova objetiva. Ele fez, no ano passado, o exame pela terceira vez. Na primeira, só para treinar. Na segunda, para ajudar a ingressar no curso de engenharia ambiental da Unesp. Na última, para ingressar em ciências sociais na USP.

Hore afirma que, hoje, daria apenas nota 4 para o colégio onde estudou -o Etapa. "Depois que troquei o curso de engenharia ambiental pelo de ciências sociais, percebi que a formação humanística que recebi deixou muito a desejar. Meu colégio se preocupou muito com a preparação para o vestibular, mas deixou de lado a formação cultural."

Nem todos os melhores do Enem, porém, são tão críticos assim. Luísa Lima Castro, 18, que tirou nota máxima na redação e na prova objetiva, deu nota 9 ao Cefet de Belo Horizonte.

"Só não dou 10 porque tive um ou outro professor que deixou a desejar. Mas, pelo que vejo, a maioria das escolas públicas de ensino médio não tem o investimento que a gente percebe no Cefet. É uma escola bem cuidada e com professores com disposição para dar aula."

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1106200820.htm>. Acesso em: 29/03/2010.

3. Brasil, entre os piores também em matemática e leitura (Fragmento 3)

Demétrio Weber

O Brasil teve o quarto pior desempenho, entre 57 países e territórios, no maior teste mundial de matemática, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2006. Os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares ficaram na 54 posição, à frente apenas de Tunísia, Qatar e Quirguistão. Na prova de leitura, que mede a compreensão de textos, o país foi o oitavo pior, entre 56 nações.

Os resultados completos do Pisa 2006, que avalia jovens de 15 anos, foram anunciados ontem pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE), entidade que reúne países adeptos da economia de mercado, a maioria do mundo desenvolvido. A OCDE já havia divulgado, na semana passada, os resultados da prova de ciências, tema central do teste no ano passado. O Brasil aparece em 52º lugar.

Em matemática, quase metade dos alunos brasileiros — 46,6% — ficou abaixo do nível 1, na tabela usada pela OCDE para traduzir os resultados do teste. A tabela vai até o nível 6. Só 0,2% dos brasileiros atingiram esse patamar. Em Taiwan, 11,8%. Leia mais em O Globo

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2007/12/05/brasil-entre-os-piores-tambem-em-matematica-leitura-82880.asp>. Acesso em: 29/03/2010.

4. Ensino fundamental atinge meta de 2009 (Fragmento 4)

Antônio Góis e Ângela Pinho

O aumento das médias dos alunos, especialmente em matemática, e a diminuição da reprovação fizeram com que, de 2005 para 2007, o país melhorasse os indicadores de qualidade da educação. O avanço foi mais visível no ensino fundamental. No ensino médio, praticamente não houve melhoria.

Os novos dados a respeito da qualidade da educação brasileira foram apresentados ontem pelo MEC (Ministério da Educação) em Brasília na divulgação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Trata-se de um indicador que leva em conta tanto o aprendizado dos alunos, medido em testes de matemática e português, quanto os percentuais de aprovação.

Numa escala de zero a dez, o ensino fundamental em seus anos iniciais (da primeira à quarta série) teve nota 4,2 em 2007. Em 2005, a nota fora 3,8. Nos anos finais (quinta a oitava), a alta foi de 3,5 para 3,8. No ensino médio, de 3,4 para 3,5.

Embora tenha comemorado o aumento da nota, ela ainda foi considerada "pior do que regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.

É por meio do Ideb que o MEC monitora as metas de melhoria da qualidade estipuladas até 2022. O objetivo é chegar às médias dos países desenvolvidos -6 na quarta série, 5,5 na oitava e 5,2 no ensino médio.

De dois em dois anos, há uma meta intermediária. Para 2007, as metas do Brasil foram superadas, e o país já atingiu, inclusive, a de 2009, que era de 4,2.

No caso do ensino fundamental, o avanço é coerente com outras avaliações do MEC, que, em 2005, já identificavam uma melhoria, ainda que tímida, no desempenho da quarta série. Já no ensino médio, os resultados não foram tão positivos, mesmo considerando que as metas de melhoria eram bastante tímidas nessa fase.

Quando se analisa cada Estado, dez não conseguiram atingir suas metas: Rio Grande do Sul, Piauí, Pernambuco, Rio, Alagoas, Goiás, Amapá, Pará, Espírito Santo e Sergipe. Nos três primeiros, o índice ficou estável. Nos últimos, piorou.

Uma análise menos superficial nos dados do ensino médio mostra que o Ideb desse nível só melhorou de 3,4 para 3,5 por causa de um avanço, bastante modesto, no percentual de estudantes aprovados.

Esse percentual variou de 2005 para 2007 de 77,2% para 77,8%. No que diz respeito ao desempenho dos alunos em matemática e português (a segunda dimensão levada em conta no Ideb), a nota do ensino médio ficou estável em 4,4.

Matemática

A melhoria do ensino fundamental é explicada principalmente pela nota em matemática. Na disciplina, a média foi de 4,7 para 5,1, na quarta série, e de 4,7 para 4,9, na oitava. Em português, os avanços foram menores: de 4,5 para 4,6, na quarta, e de 4,4, para 4,5 na oitava.

Outro fator que contribuiu para o desempenho melhor no ensino fundamental é que a população com idade adequada para esse nível (sete a dez anos) está estável e com tendência de diminuição -pela queda nas taxas de

fecundidade. O percentual de crianças fora da escola nessa faixa etária desde 2002 está abaixo de 3%. O mesmo não ocorre no ensino médio, onde há 18% da população de 15 a 17 anos fora da escola e outros 34% estão atrasados (ainda no fundamental).

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1206200832.htm>. Acesso em: 29/03/2010.

ANEXO 3

Tabelas de organização dos dados:

Tabela 1:

Ocorrências das categorias de intertextualidade nas duas versões dos textos:

	1ª versão	Versão reescrita	Corpus
Modalização em discurso segundo	14	7	21
Citação marcada	8	3	11
Formas explícitas	22	10	32
Citação escondida	86	88	174
Reminiscência	86	121	207
Formas implícitas	172	209	381
Total de ocorrências de intertextualidade	194	219	238

Tabela 2:

Localização das ocorrências de categorias de intertextualidade em relação às partes do texto:

	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Título
Modalização em discurso segundo	2	11	0	0
Citação marcada	1	4	2	0
Formas explícitas	3	15	2	0
Citação escondida	24	36	27	0
Reminiscência	20	38	27	7
Formas implícitas	44	74	54	7
Total	47	89	56	7

Tabela 3:

Operações de reformulação por categorias de intertextualidade:

	Inserção	Exclusão	Reiteração	Reformulação sem mudança	Reformulação com mudança de tipo de int.	Reformulação com mudança de categoria
Modalização em discurso	0	0	1	4	2	2

segundo						
Citação marcada	0	1	2	0	2	3
Formas explícitas	0	1	3	4	4	5
Citação escondida	16	16	27	43	3	3
Reminiscência	59	23	35	22	0	5
Formas implícitas	75	39	62	65	3	8
Total	150	80	130	138	14	26

Tabela 4:

Encapsulamento intertextual por categoria de intertextualidade:

	Modalização em discurso segundo	Citação marcada	Citação escondida	Reminiscência
1ª versão	6	0	25	15
Versão reescrita	0	0	25	4
Total	6	0	50	19

Tabela 5:

Encapsulamento por categoria de intertextualidade, tendo em vista ausência/presença de intervenção do professor:

	Intervenção	Inserção	Permanência	Exclusão
Modalização em discurso segundo				
	sim	0	1	3
	não	0	1	1
Citação marcada				
		0	0	0
Citação escondida				
	sim	4	4	4
	não	3	13	6
Reminiscência				
	sim	2	0	2
	não	0	2	6

Tabela 6:

Operações de reformulação por categorias de intertextualidade, tendo em vista a presença/ausência de intervenção do professor:

	Inter-venção	Inser-ção	Exclu-são	Reite-ração	Reformu-lação sem mudança	Reformu-lação com mudança de tipo de int.	Reformu-lação com mudança de categoria
Modaliza-ção em discurso segundo							
	sim	0	0	1	6	3	1
	não	0	0	0	1	0	0
Citação marcada							
	sim	0	1	0	0	2	3
	não	0	0	2	0	0	0
Citação escondida							
	sim	14	16	15	41	2	4
	não	0	4	21	11	1	3
Reminis-cência							
	sim	35	9	14	10	2	8
	não	9	17	27	13	1	7

ANEXO 4

***Corpus:* 21 conjuntos de primeiras versões revisadas e as respectivas versões reescritas.**

T13 1=V.

1 CITO

(Pedagogia)

tema proposto

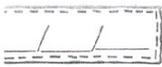
1. As avaliações sobre a educação no Brasil ^{são} contraditórias em relação a resultados oficiais e opiniões de alunos, pais e professores.

Os dados apontam que a satisfação de alunos, principalmente do ensino público, é positiva, pois segundo o que respondeu no questionário sociocognitivo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2007, de nota 7,1 no ensino médio cursado por eles. Porém, avaliações oficiais mostram uma realidade um pouco diferente. Dados mostram que o Brasil está entre os piores países, em ^{em} ~~uma avaliação~~ de 54ª posição em Matemática e ~~ciência~~. Outra avaliação mostra que no ensino fundamental houve certo êxito, alcançando um pequeno aumento na taxa de avaliação, sendo que no ensino médio, esse aumento foi mínimo.

Portanto, o Brasil ainda tem uma estera semelhante para colocar a educação pública num patamar melhor nas avaliações nacionais e mundiais. Ainda há falhas, possíveis de extinção. Com um empenho maior dos profissionais e maior investimento na educação por parte do governo, ^{em} ~~essa situação pode ser revertida~~ ^{em} ~~o sistema continuou a funcionar adequadamente~~, ^{em} ~~em~~ ^{quanto} ~~os~~ ^{contradições} desaparecer e permanecer somente os bons resultados.

o otimismo precisa estar fundado em argumentos e não no senso comum.

- concórdia verbal
- qualidade da leitura dos textos
- imprecisão dos argumentos



Observar: - acuriosidade
- condescendência verbal
- qualidade da leitura dos excertos -
atempada com a leitura ingênua,
descomprometida com a crítica

T15 - 1º V.

1

/ /

11 de março de 2009.

A realidade do Ensino brasileiro

1. O ensino brasileiro tem sido bem visto por pais, alunos e até mesmo pelos próprios professores. No entanto, avaliações desenvolvidas para analisar o desempenho dos alunos mostram uma outra versão, a de que a nota dos estudantes brasileiros está entre as piores do

→ 5. mundo. Quais os fatores que levam a tamanha contradição?

Primeiramente, deve-se analisar a participação dos pais nas escolas: estes estão presentes? Pois se assim estiverem saberiam a realidade do ensino que seus filhos estão tendo. A maioria dos pais não estão familiarizados com a vida escolar de seus filhos, daí a falta de

→ 10. informação sobre a situação do ensino brasileiro por parte dos mantenedores da família.

Além disso, professores e alunos mostram-se acomodados no desempenho de suas funções, ou seja, a de mediador do conhecimento e de aprendiz ou receptor deste, respectivamente. Difícilmente, haverá a confissão

→ 15. por ambos da incapacidade de cumprir com suas tarefas, sendo assim criam uma realidade para si, para distanciar suas dificuldades tanto no ensinar quanto no aprender.

Portanto, essa contradição da opinião dos pais, alunos e professores, em relação às ~~com as~~ avaliações feitas sobre o desempenho dos estudantes, mostra

→ 20 a falta de informação dos brasileiros ~~sobre~~ os resultados das avaliações.

Assim, estes devem ser utilizados para que possa ser detectados os ~~problemas~~ problemas da educação ~~com encaminhamento e soluções, com~~ ~~substituições e mudanças~~ que não estão ~~em vez~~ certo ~~ao invés~~ de forçar uma realidade inexistente.

Observar: - conundância verbal

* Os argumentos devem ser mais consistentes e

→ tilibra

//

menos fundados no senso comum.

libra

T 15. R

2

01/04/09

No

Enseño brasileiro existe contradicção?
 Contradicção no ensino brasileiro

1. Quando questionados a respeito da educação brasileira, pais, alunos e professores classificam-na como sendo de boa qualidade. No entanto, avaliações ^{aplicadas} desenvolvidas com a finalidade de analisar o desempenho dos alunos apontam uma outra versão: nestas, os estudantes brasileiros obtiveram as piores notas. Qual fator acarreta ~~o~~ tamanha contradicção?

O ensino brasileiro é analisado por pais, alunos e professores quanto à estrutura do prédio onde funciona a escola, à dedicação ^{dos} e interesses dos docentes e discentes, aos materiais didáticos e tecnológicos disponíveis ^{para os estudantes}. Enfim, avaliam a parte externa dos sistemas educacionais.

No analisar o questionário socioeconômico do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nota-se que as perguntas dão ênfase às condições do ambiente de aprendizagem que as instituições oferecem aos seus alunos. Muitas escolas brasileiras possuem uma infraestrutura considerada excelente, em algumas existem salas de informática, laboratórios de ciências bem equipados e isso é bem visto pela sociedade.

Já os programas de avaliação de desempenho dos estudantes analisam se o aluno adquiriu conhecimento e habilidades para participar de forma efetiva na sociedade, se é capaz de analisar, ^{interpretar}, preparar soluções para determinada situação-problema. ^{mas, portanto,} Além da avaliação do conhecimento escolar, embora este também seja ^{avaliado}. Assim, ^{quanto as} essas avaliações analisam o rendimento dos alunos ^{em} ~~em~~ ^{utilizam} o aprendizado obtido ao longo de ~~seu~~ período escolar.

Portanto, a contradicção ocorre pois cada grupo, citado acima,

tillbra

1/1

analisar aspectos distintos da educação brasileira e interpretá-la mediante os dados que têm disponíveis. Para pais, alunos e professores: o dado visual da estrutura escolar e as outras relacionadas a ela e para os programas de avaliação: os resultados das avaliações que eles próprios possuem.

libra

T16 - 1 = V



Turma de Pedagogia (1º ano)

11 03 2009

1



Práticas de abertura e Produção de Textos I

* Exercício de Redação



Opções distintas sobre a educação escolar

1. A educação oferecida nas escolas ^{produz} opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos. Por um lado, existe a satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado e, por outro lado, os resultados apontam para um baixo aproveitamento no rendimento escolar de alunos brasileiros.



A "satisfação escolar" demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adotado na escola tem sido considerado suficiente para a maior parte da sociedade (professores, pais, alunos...). Esse fato pode decorrer do que a sociedade julga importante na aprendizagem escolar sendo assim, ela aceita o que é proposto no currículo da escola, pensando que é o suficiente para a sua formação como indivíduos.

Porém, muitos resultados expostos por exames e pela imprensa demonstram que o Brasil está muito abaixo da média se comparado ao mundo em relação à educação. Todos mostram que os índices de aprendizagem dos alunos não têm alcançado nem o nível regular. Quando avaliados em testes, os alunos apresentam notas muito ruins, até em matemática e leitura que são disciplinas básicas e fundamentais no currículo escolar.

tutti cuti



Essa reflexão ^{mostra a} diferença entre as opiniões e resultados sobre a educação escolar mostra também que o ensino no Brasil não é bom em relação a maioria dos países e que há falhas na transmissão da aprendizagem proposta ^{pela} escola, ainda assim, a sociedade, em geral, está satisfeita.

©2001, 2008 Sanyo



com o conteúdo escolar e não está se mobilizando para mudanças na educação, mesmo frente aos resultados insatisfatórios que o país aponta.

Repensar o último parágrafo em função dos argumentos disantidos ao longo do texto. Veja que não há avanço na discussão proposta.



tutti
cuti™
santoro





T 16-R

2

01 04 09



Prática e produção de texto I



Exercício de Redação:

Opções distintas sobre a educação escolar

A educação oferecida nas escolas produz opiniões contraditórias quando analisada por ângulos distintos. Por um lado, existe a satisfação com o conteúdo e com o ensino que está sendo aplicado e, por outro lado, os resultados apontam para um baixo aproveitamento no rendimento escolar de alunos brasileiros.

A "satisfação escolar" demonstrada em pesquisas realizadas no âmbito educacional sugere que o conteúdo adquirido na escola tem sido considerado suficiente ^{pela} ~~para~~ a maioria da sociedade (professores, pais, alunos...). Esse fato pode decorrer do que a sociedade julga importante na aprendizagem escolar, sendo assim, ela aceita o que é proposto no currículo da escola, considerando-o suficiente para a sua formação como cidadão ou indivíduo.

Porém, muitos resultados ^{de} ~~de~~ postos em exames realizados ^{em nível mundial ou internacional ou em pesquisas de ...} ~~de~~ ou pela imprensa demonstram que o Brasil está muito abaixo da média quando comparado ao mundo, em relação à educação. Dados revelam que os índices de aprendizagem dos alunos brasileiros não têm alcançado nem o nível considerado ~~como~~ regular. Quando avaliados ^{em testes} ~~em testes~~, os alunos apresentam notas muito ruins mesmo em matemática e leitura que são disciplinas básicas e fundamentais no currículo escolar.



Não basta que a sociedade esteja satis

feita, é preciso que a educação seja de qualidade e que o conteúdo ensinado seja realmente absorvido pelos alunos. É necessário que os representantes do plano educacional analisem e rejeitem o conteúdo que está sendo aplicado nas escolas. Pois, a contradição gerada entre opiniões e resultados no âmbito educacional revela que algo não está certo na educação escolar e precisa ser mudado.



tutti
cutiTM
santoro



T17-1=V.

11 03 09



Prática de leitura e produção de textos I

→ 1. Atualmente, as escolas brasileiras, tanto as particulares quanto as públicas, ^{apresentam} apresentam resultados insatisfatórios de aproveitamento do ensino. Esses resultados são obtidos através de avaliações ^{de} de ensino, que mostram que estamos longe do ^{de} de desejado.

→ 5. Embora o aproveitamento nas escolas não ^{seja} seja satisfatório em relação a outros países, os alunos demonstram estarem satisfeitos com o que aprendem. Em muitos casos, os alunos que foram mal em determinadas avaliações, consideram que a escola está em um nível médio alto no ensino.

→ 10. Com isso, podemos entender que, às vezes, não é a própria escola que não deixa um bom aprendiz, mas sim o aluno que está desinteressado em aprender.

→ 15. Em várias escolas, há também uma falta de motivação por parte dos professores. Embora grande parte ^{seja} seja considerada ^{seja} seja apta a dar aula, muitos não conseguem ensinar da maneira necessária.

Devemos considerar também a opinião dos pais, que demonstram que a escola está ensinando de maneira competente seus filhos.

→ 20. Apesar dos indicadores de qualidade da educação demonstrarem que o avanço do ensino no Brasil tem aumentado anualmente, ainda há muito o que ser feito, tanto por parte dos ^{educadores e da escola, quanto dos alunos.} educadores e da escola, quanto dos alunos.



paradoxal?
qual é a conclusão?

Sugar & Babe

FORONI

TM & © CRC

T17. R

01 04 09



Hábitos de leitura e produção de textos I

Motivação de Metas

incorrente - como metas
dão ser motivadoras?

4. Nos dias atuais, as escolas brasileiras apresentam um nível de aprendizagem considerado bom pelos alunos, pais e professores. Porém, quando os alunos são submetidos a exames que avaliam o desempenho nas escolas, o resultado é inferior ao esperado.
5. Em muitas escolas, esses resultados ou até mesmo os próprios exames são ignorados, o que faz com que o ensino não suba de nível, frustrando em todos os métodos de avaliação. Podemos considerar que as melhores escolas não são aquelas que recebem maior quantia do governo, mas sim, aquelas que se empenham em motivar os alunos e que estimulam a interação com os pais e professores. É a escola só melhora quando se adapta à sociedade e engloba os interesses e conhecimentos dos alunos. Muitos pais negligenciam a educação dos filhos, deixando esta responsabilidade a cargo dos educadores. Isso gera conflitos.
 10. uma vez que é importante que a educação tenha uma base na família, para que uma complemente a outra.
 15. Portanto, para que os resultados dos exames oficiais sejam satisfatórios na média nacional, é preciso que os educadores tenham um bom planejamento de ensino, que os pais se empenhem em motivar e participem da rotina escolar dos filhos e que os alunos se dediquem mais aos estudos, tanto na escola quanto fora dela.



Observar: argumentos mais consistentes e menos fundados no senso comum.

SUGAR
E Bolo

FÓRONI

TMA © CRC

T18 - L=U.

V.1

1ª Pedagogia

A Contradição na Avaliação do Ensino no Brasil.

- 1. O Brasil é um país que ainda necessita ~~mucho~~ melhorar a educação. Apesar de alunos, pais e professores avaliarem o ensino brasileiro como relativamente bom, os programas de avaliações mostram ~~uma~~ ~~contradição~~ ~~entre~~ ~~estes~~ ~~dados~~.
- 5. É verdade que atualmente o Brasil tem algumas melhorias nos indicadores de qualidade da educação, porém ~~ainda~~ ~~usar~~ ~~melhores~~ ~~nas~~ ~~notas~~ ~~são~~ ~~irrig-~~ ~~nificantes~~ ~~e~~ ~~muito~~ ~~baixas~~, sendo até mesmo do com-
parado regular, mostrando a verdadeira realidade da educação brasileira - qual é?
- 10. O Exame Nacional do Ensino Médio que avalia os desempenhos dos alunos que ~~terminaram~~ o ensino médio é um exemplo desta contradição, pois os alunos com menores notas avaliaram o ensino que tiveram em sua escola com notas maiores, já os alunos com notas maiores dão menores notas para o ensino da escola que ~~estudou~~.
- 20. Portanto, a verdadeira avaliação ~~do~~ ~~ensino~~ ~~são~~ ~~as~~ ~~que~~ ~~testam~~ e avaliam a capacidade dos alunos e não a que está ~~presuposto~~ ~~pub-~~ ~~licam~~ de seu aprendizado. Além ~~que~~ ~~o~~ Brasil precisa melhorar muito seu ensino pois
- 25. está entre os piores países em educação ~~do~~ ~~mun-~~ ~~do~~.

↙
não é
bem
isso
vão
vão
vão
vão



Observar: - consistência dos argumentos
- concordância verbal
- concordância nominal
- coesão

DAC

T19 - 1º V.

1.

→ 1. Avaliações oficiais sobre a educação no Brasil concentram que ainda temos grandes problemas na qualidade de ensino. Entretanto, pais, professores e alunos avaliam positivamente a escola e os conteúdos aprendidos.

→ 5. Esta contradição acontece devido a alguns fatores, como por exemplo, no Estado de São Paulo, a progressão continuada, onde o aluno muitas vezes é promovido a série seguinte, sem o conhecimento necessário para frequentá-la. Com a aprovação, pais e alunos têm a ilusão que o

→ 10. ensino foi bem aplicado.

Já em outros estados, um outro fator que causa esta contradição é a falta de estrutura nas instituições de ensino. Muitos professores ~~tem o pensamento~~ ^{pensam} que ~~podem~~ ^{podem} serem bem formados e se consideram preparados,

→ 15. porém, sem o auxílio de materiais didáticos e condições necessárias para ~~desenvolver~~ ^{minutivarem} as aulas, muitos alunos não conseguem ~~obter~~ ^{ter} um aproveitamento suficiente nos estudos.

Quanto a isso, podemos notar que a avaliação feita por parte dos docentes não condiz com a real situação

→ 20. educacional, a qual pode prejudicar ainda mais a busca por uma melhoria na qualidade da educação.

Entretanto, alunos, pais e professores, muitas vezes não avaliam a escola pelo seu nível de ensino, mas ~~sim~~ ^{sim} apenas tomando por base o simples fato da aprovação

→ 25. ou do desejo de ensinar, ~~sem~~ ^{como conteúdo} suficientes para uma boa educação.

Observar: - sintaxe
- exatidão lexicais

tillbra

T19-R

2.
//

1. Análises oficiais sobre a educação brasileira mostram que temos grandes problemas na qualidade do ensino. Entretanto, alunos, pais e professores avaliam positivamente a escola e os conteúdos aplicados.

5. Alguns fatores podem explicar esta contradição: Um deles é o fato de termos, no Estado de São Paulo, a progressão continuada. Neste sistema adotado pela Secretaria da Educação, muitos vezes os alunos são promovidos a série seguinte, sem os conhecimentos e o preparo ideal para frequentá-la com um bom aproveitamento. Este sistema é alvo de diversas discussões. O Estado argumenta que, com este modo de ensino, as ~~avulsas~~ avaliações são diminuídas, porém, esta promoção automática faz com que pais e alunos tenham a ilusão de que os conteúdos foram bem assimilados.

Outro fator que causa esta contradição é a falta de estrutura nos institutos de ensino em diversas partes do país. Muitos professores se formam com o desejo de uma educação de qualidade e se sentem preparados para ministrarem aulas. Porém, devido a ~~esta~~ falta de recursos físicos e materiais, muitos alunos não conseguem ter o aproveitamento suficiente nos estudos o que posteriormente reflete na média apresentada pelos professores. Podemos notar, então, que a avaliação

25. procurava por parte dos docentes não condiz com a real situação educacional, o que pode prejudicar ainda mais a busca por uma melhoria na qualidade da educação.

Portanto, alunos, pais e professores, muitos vezes não avaliam a escola pelo seu nível de ensino, mas o que é nível de ensino? É o que a população?

↳ o que é nível de ensino? É o que a população? É o que a população? É o que a população? É o que a população?

11

30. ~~apenas~~ ~~temando~~ ~~por~~ ~~isso~~ o simples fato da aprovação
ou do desejo de ensinar como condutas suficientes para
uma boa educação

Observação: sintaxe (uso de vírgulas)

libra

T 20.13U.

V. 3



1. Com pouco mais de meio século de existência (perante as demais nações), o Brasil tem em seu histórico um sistema educacional muito recente, o qual passa a ser reforçado somente após a segunda metade do século XX. Conseqüentemente, a educação ainda se encontra no "engatinhar", enfrentando assim ~~diversas~~ diversas dificuldades.

5. Falta de estruturas, de apoio e incentivos (tanto para alunos como para professores), de profissionais bem capacitados, entre outros, figuram entre algumas das principais causas da situação atual no país. Um quadro alarmante, e que muitas vezes é ~~atrapalhado~~ ^{dissimulado} por opiniões de ~~quais~~ ^{quais} alguns envolvidos. Mas, será que um aluno é capaz de avaliar o sistema com propriedade?

- Incluído desde a primeira infância no sistema, o indivíduo se habitua com o que se passa ao seu redor, e ainda é induzido a acreditar que recebe o melhor que uma escola pode oferecer. A família que pode pagar por estudos mais qualificados tem mais preocupação à satisfação na formação educacional dos filhos. ^{por que}

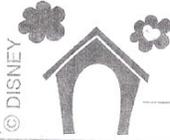
- É, através de avaliações ^{em} nível mundial, a realidade vem à tona; a educação brasileira tem muito o que crescer ainda. 20. Com desempenhos extremamente frustrantes, ela é ^{avaliada} ~~avaliada~~ por outros como insatisfatória (ainda mais se for levado em conta que se trata da citava economia mundial).

Ainda nos dias de hoje, a educação é um kacho, onde os estudantes são manietados articulados pelo governo. Ali quando?

o texto, aqui, sória, parece perder a força da crítica. Atencios com a formulação das perguntas.

T 20 - R

v. 2



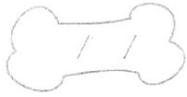
Com pouco mais de meio século de existência (perante as demais nações), o Brasil tem em seu histórico um sistema educacional muito recente, o qual passou a ser reforçado somente após a segunda metade do século XX. Consequentemente, a educação ainda se encontra no "engatinhar", enfrentando assim diversas dificuldades.

Carência de estruturas, de apoio e incentivos (tanto para alunos como para professores), de profissionais bem capacitados, entre outros, figuram entre algumas das principais causas da situação atual do país. Um quadro alarmante, e que muitas vezes é dissimulado por opiniões de governantes e ~~professores~~ até mesmo, líderes de escolas e professores. Mas, será que um aluno é capaz de avaliar o sistema com propriedade?

Induzido desde a primeira infância no sistema, o indivíduo se habitua com o que se passa ao seu redor, e ainda é induzido à acreditar que recebe o melhor que uma escola pode oferecer. No caso dos estudos pagos, a probabilidade de satisfação da família na formação de seus filhos é bem maior, tendo em vista que eles comparecem (na maior parte das vezes) profissionais mais bem capacitados e sistemas de ensino melhores planejados, ~~resultando~~ ^{o que resulta} assim em uma qualidade superior à do ensino público.

É, a través de avaliações em nível mundial, a realidade nem à toa; a educação brasileira tem muito o que crescer ainda. Com desempenhos extremamente frustrantes, ela é avaliada por outros como insatisfatória (ainda mais se for levado em conta que se trata da oitava economia mundial).





Ainda nos dias de hoje, a educação é um teatro,
onde os estudantes são marionetes articuladas pelos governos. Enquanto
o poder maior estiver em mãos elitizadas, quaisquer mudanças conki
possíveis serão apenas meras utopias.

zic.



T 21 - 1º V.

J

ATA 11/03/09

Pedagogia Turma 1

- 1. Os índices do nível da educação no Brasil ^{não} é uma questão bastante preocupante. Apesar de professores, alunos e pais considerarem satisfatório o nível educacional, várias avaliações contradizem isso e indicam o péssimo desempenho dos alunos em várias áreas da aprendizagem.
- Sabemos que o nível da qualidade educacional brasileira depende de vários fatores, como ^{estados} estados, recursos, famílias e condições familiares. Em meio a esses fatores, a melhoria, mesmo que ^{linda} pequena, dos índices de média dos alunos pode representar uma situação estímulos e "confortável" sobre a qualidade educacional das crianças. Mas os índices mundiais mostram que ainda há muito a ser ^{modificado} melhorado ^{no cenário da} na nova educação.
- Um outro índice nos mostra que o grande maioria dos pais ^{está} satisfeitos com os serviços educacionais que seus filhos recebem. Isso acontece, talvez, pelo fato de que a grande maioria desses pais não participa e acompanha a aprendizagem e vida escolar de seus filhos adequadamente, qualificando o ensino que eles recebem com bases superficiais.
- Portanto, a boa avaliação feita pelos pais, professores e alunos sobre o nível da educação deve ser melhor avaliada, repensada, mais ^{crítica} exigida e ^{consciente} encarada como um desafio de sempre ter de progredir. Ainda há muito a ser melhorado, e "acomodar-se" com a situação não é o melhor caminho para ^{ter} melhores resultados.

- argumentos do senso comum

Observar: - concordância, verbal

- escolhas lexicais

Linguística

T.21. R

2

DATA / /

1. Os baixos níveis educacionais brasileiros são uma questão bastante preocupante em nosso ^{país} ~~país~~ de vários dados estatísticos apontarem essa péssima situação, existem professores, pais e inclusive alunos que se dizem satisfeitos com o ensino das escolas no Brasil. Em meio a essas contradições entre as opiniões e as estatísticas reais, é preciso bom-senso e ações conjuntas para a melhoria da educação.

A tímida melhoria da situação do desempenho dos alunos pode apontar uma condição "estagnada e confortável" sobre o quadro educacional do nosso país. Mas os índices mundiais mostram que ainda há muito a ser modificado no cenário da educação, e momento pede ações de intervenção e imposição do governo para investir incansavelmente em qualidade, passando ^{em} ^{alunos} pela melhor qualificação dos professores, pela ^{na} melhoria da infra-estrutura de ensino e ^{motivação} de seus profissionais.
 → qual é a fonte dessa informação?

A ausência dos pais na vida ^{dos} filhos, desde a cobertura do dia-a-dia, resulta em um dos ^(dados) sobre a boa vacatção dos serviços educacionais nas escolas por esses pais. Não acompanhar a vida escolar dos filhos e o processo de aprendizagem e basear-se apenas pelas notas escolares finais é inadequado e insuficiente para avaliar o nível de ensino das escolas, é necessário o acompanhamento diário do rendimento do filho para poder avaliar o ensino.

Portanto, a avaliação satisfatória feita pelos pais, alunos, professores e por parte da sociedade sobre o nível educacional brasileiro deve ser repensada ^{de maneira} ^{mas} ^{crítica} ^{para} ^{ser} e concebida como um desafio de todos nós ^{para} ^{avaliar} a qualidade e trabalhar para que o futuro educacional continue progredindo, sem nos acomodarmos e pensarmos que a situação está suficiente, afinal, estamos tratando do futuro do nosso país.

□□□□

DATA / /

errar: - concordância verbal
- sintaxe

□
errar



^{da realidade dos}
 serem colhidos ~~de~~ ^{dos} alunos, a escola pública não anda
 bem como ~~tais~~ ^{é mostrado} mostram. É preciso estar ~~certa~~ ^{certa} que o país
 talvez esteja querendo melhorar, mas ainda falta
 muito para que alcancemos um bom resultado. O gover-
 30. no ~~tem~~ ^{tem} que ~~se~~ ^{se} mais fiel ao cumprir suas
 promessas, ~~que ultimamente nos papéis são excelentes~~ ^{exaltando no papel}
 mas que se encontram bem distantes da realidade,

Observar: - concordância verbal
 - concordância nominal
 - acentuação
 - pontuação
 - sintaxe / coesão / coerência
 - repetição

?



T 22 - R

v. 2



[Empty box]

gia 1º ano

, 1

Redação - Lima → A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais, alunos sobre a educação brasileira.

→ sói apenas log!

1. ~~Logo~~, a educação é um dos grandes problemas sociais do país e por isso se torna tema de muitas discussões e pesquisas de organizações, que buscam de algum modo identificar suas causas e soluções.

5. ^{amigável} Através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), podemos analisar que a média geral ^{de} 7,1 dada pelos alunos para suas escolas ^{mostra} que na opinião de sua escola ^{tem} melhorado. Mas, ao contrário do ENEM, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) ^{indiv} identifica que o resultado ~~de~~ todos os alunos ^{participaram} das avaliações não são tão animadores, pois o Brasil classificou-se muito abaixo de que se esperava. Sendo assim, o problema da educação não está ^{se} resolvendo pois não melhorou, foram os alunos que acomodaram-se com o nível baixo da escola, principalmente a pública.

argumentos
conclusão

15. Já anos que o interesse pela educação vêm diminuindo e a importância que era dada à escola e os professores tem se desvalorizado cada vez mais. Os alunos não vão para escola com ^{bratem} aquela sede de conhecimento, ansia de saber e sim por ^{diversos} motivos ^{que} são obrigados a ficar na escola. E a falta ^{de} interesse acarreta vários problemas como: o aluno não estuda e por isso vai mal na escola, conseqüentemente precisa fazer recuperações, exames para se aprovar, que agora graças a progressão continuada, facilita a vida do aluno (já que na prática, não funciona adequadamente) e ele é aprovado.

25. ^{temo} ~~de~~ arrastando para o próximo ano, as deficiências que ficaram



pleo amirho.

Além disso, os professores ^{de} motivados, com o próximo salário, com a sua ^{de} valorização profissional, com o disrup-
 30 ^{to} e o ^{de} caso disinteresse dos alunos, ^{dirigidos} muitas vezes ^{como eles deveriam ser?}
 de ^{exercem} suas funções como deveria.

Portanto, não podemos nos iludir apenas com ^{os} resulta-
 dos ^{dos} fundadores em pesquisas, mesmo que oficiais. É preciso
 que analisemos ^{com mais clareza} ~~verdadeiramente~~ qual o nível em que a
 35 ^{educação} brasileira se encontra. Para isso, é necessário
 que o governo cumpra fielmente suas promessas, que
 são exultantes no papel mas bem distantes da realida-
 de.

observar: - concordância verbal

- concordância nominal

- pontuação (uso de vírgulas)

- coesão

* no de linhas excedentes de 30.

- argumentos de senso comum



- Rever: - crase
- acento diferencial
- coesão / paralelismo
- escolhas lexicais - vocabulário de palavras



lovely friend

tilibra

T 23. R

2

1º ABR 09

Divergências de interesses e contradições

1. A educação é um fator muito influente para o desenvolvimento de um país, seja de maneira social. Mas apesar de toda essa importância, existem divergências de opiniões em relação à qualidade do nível educacional brasileiro.

5. Quando se fala em educação, a primeira coisa que vem à cabeça é a instituição escola. Todavia, porque a escola? Porque no pensamento de alguns brasileiros ela é a responsável pela educação dos cidadãos comuns, visto que lá onde as crianças e adolescentes passam a maior parte dos seus dias, nessa local os estudantes recebem alimentação e cuidados, assim os pais podem ir para o trabalho tranquilamente, pois seus filhos estão em um lugar seguro e confiável. Além desta concepção existe outra que é o fator trabalho, na ideia de muitos a educação lá é importante para a estabilidade de um emprego, com um salário bom. Essas pessoas têm um ponto de vista privilegiado sobre a instituição escola.

15. No entanto, para os pesquisadores e especialistas de âmbito educacional, observam-se descontentamento e preocupação em relação ao nível de educação no Brasil. Na opinião deles a escola não deveria desempenhar o papel do "babá", porque ela tem para uma nação outras finalidades, que é a de passar conhecimentos diversos para os alunos, tais como: interpretar, raciocinar logicamente, entre outras coisas. E não apenas isso, mas também para desenvolver a criticidade e a capacidade de discernimento dos cidadãos, e entre outros fatores o desempenho do seu país em conjunto com os outros.

Portanto, as divergências de opiniões de determinados grupos, usando a qualidade de ensino brasileiro ^{são} muito grande, e elas se dão pelo fato de que cada qual tem diferentes interesses na área da educação. ^{Esses interesses} Pensamento de alguns sobre a escola por uma simples "babá", até a concepção de outros de que a escola é o caminho mais viável para o desenvolvimento

vixe que
aquela não há
exatamente uma
conclusão

T24.1:V. Curso de Pedagogia 1º ano

V.1

S T O O S S P
M F D F S S S
em jornais

- 1. Segundo o que foi apresentado no jornal e na revista Veja sobre o desempenho dos alunos do ensino médio e fundamental há várias contradições, que dizem respeito
 - 5. ~~as~~ ^{as} metas e as posições no cenário mundial da educação. A tendência do Brasil em melhorar a educação segue sua meta, mas não satisfaz os que lutam pela educação mais ^{qualitativa} ~~boa~~
 - 10. ~~eficaz~~ ^{eficaz} como o ministro Fernando Haddad. ~~Eu~~ ^{Eu} creio que cada dia mais a educação melhora no Brasil. Por causa da temeridade da exclusão de muitos no trabalho, por vivermos num mundo mais
 - 15. avançado em tecnologia, onde a divulgação das notícias, do avanço tecnológico, das condições e direitos ^{adquiridos} ~~adquiridos~~ são divulgados a toda hora, os mais ^{atrasados} ~~atrasados~~ ^{adquirem} conhecimentos pelos meios
 - 20. de comunicação.
- Os dados, as pesquisas mostram um lado que facilmente é mudado. Como no ^{exame} ~~exame~~ nacional do Ensino médio a avaliação foi boa, e no outro ^{exame} ~~exame~~ de comunicação o Brasil esteve abaixo do esperado.
- No ensino fundamental alcançou-se a meta de 2009, mas para muitos não

o que quer dizer

Itaipema

fui boa, pois que se esperava.
 3º Eu ~~acho~~ ^{acredito} que se fomos analisar e ~~o~~
 confrontar, perdemos tempo em que
 podemos agir e procurar melhorar
 esse lado negativo e ajudar a construir
 uma Educação cada vez melhor.

- observar:
- ortografia
 - concordância nominal
 - acentuação
 - sintaxe
 - leitura integral dos excertos
 - relevo tópicos / parágrafos

pendizagem

T 24. R

V. 2

Curso de Pedagogia 1º ano

S	T	O	O	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

aluno

Avaliação do ensino no Brasil

1. O Brasil teve um dos piores desempenhos em matemática e leitura segundo o Pisa de 2006 (Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado em 2006.
5. Essa notícia dada pelo "O Globo" (5 de 2007, pg. 14) ^{de leitura} é uma das manchetes que ~~se~~ chega diariamente, criticando negativamente o ensino nas escolas brasileiras. Recentemente, no exame do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) que mede o grau de aprendizagem do ensino médio, o resultado foi bom, apesar da nota que os alunos deram às escolas (FOLHA de S. Paulo, 11 de junho de 2008). ^{foto - base - veja se a informação está correta}
15. Também no ensino fundamental teve um pequeno avanço (1ª a 4ª série) (5ª a 8ª) a alta foi de 3,5 para 3,8, mas ainda é considerada "pior que o regular" pelo ministro da Educação, Fernando Haddad.
20. Os professores e leigos no assunto tentam lutar pela melhoria das escolas e do ensino, um mal que já vem de muito tempo atrás.

Da forma de Educar, de nunca ter leis e proteção ~~para~~ ^{para} educação, dos jesuítas que

Kaironma

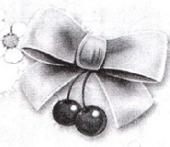
- ? qual é a relação com os parágrafos anteriores (E os seguintes)?
25. educaram os índios e catequizaram.
 Das lutas dos escravos, a luta das escolas, dos emigrantes, dos velhos e da luta pela educação popular; e da lei a favor dos professores e alunos
30. Hoje ^{nunca} o Brasil teve tantas facilidades, liberdades para educar, como hoje. Os meios de comunicação, a era da tecnologia, que hoje facilita a divulgação de cursos e a realização de programas culturais que chegaram a milhares de pessoas, que chegam trazendo opiniões e muitas informações que trazem conhecimentos ~~do que se passam no mundo inteiro.~~
40. Mas ^{há} tem os que veem problemas e dificuldades em tudo, nada pode melhorar, o Brasil não tem jeito, não temos capacidade etc... São ideias negativas que não ajudam, ideias negativas, que levam os pessimistas a desejar sempre o pior. Quem poderá mudar o Brasil, somos nós? Quem poderá a educação? Tudo depende de cada vez que decidirmos fazer a sua parte e quem sabe mudar a direção da educação para melhor.
50. mas fazer a sua parte e quem sabe mudar a direção da educação para melhor.

Observar: - concordância nominal - instruções de redação
 - concordância verbal
 - acentuação
 - sintaxe
 - coerência

T25 - 1º V.

Jolie

1



Valores da educação

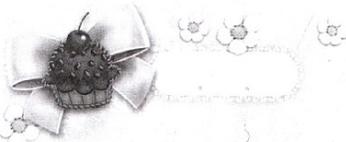
- 1. Em meio à sociedade ^{uma preocupação} que se vive, onde a educação é um motivo de controvérsias nos pensamentos da população, em que uns acham ^{consideram} per a educação do mundo e outros preferem os novos recursos para o desenvolvimento econômico, a escola estadia em intermédio a esses pensamentos cumprindo seu papel.
- 2. No entanto, de acordo com Uteber, no jornal o globo, que retrata o pequeno desempenho sem um teste mundial de matemática, demonstra um baixo nível de aproveitamento e aprendizagem que os alunos estão obtendo nas aulas.
- 3. Porém os mesmos dizem portar os seus colegas com média de 7,2, segundo Geis (2008).
- 4. Então, é necessário dizer que estudantes têm a consciência do valor que a escola traz para si, mas uma grande massa dos mesmos fazem desta oportunidade o seu fracasso. Então, não podemos simplesmente ignorar que a escola tem a principal responsabilidade em questões, pois é a partir de sua maneira de transmitir o conhecimento que se deve alcançar suas metas ou seja teóricas e práticas para integrar esse universo em uma sociedade capitalista tecnológica, em gala de aula.

da educação
retirado

qual é
sempre?



© 2008 TUDOR



um bom rendimento escolar.

Observar: - coerência - uso das conjunções
- coesão - consistência dos
argumentos / qualidade da letra dos
escritos
- qual é a relação entre os parágrafos?



T. 26. 1 = V.

1

STQCSSU

DATA / /

1. Avaliações comprovam que a educação brasileira encontra-se abaixo da média e em situação alarmante, quando comparada a outros países do mundo. Porém, pais, professores e alunos consideram que o ensino do país está sendo muito regular e bom.

5. que faz com que ocorra tamanha divergência entre a realidade e a opinião dos envolvidos no fato?

Comunicando pela base da educação temos os professores, que tiveram determinado tipo de formação para poder ensinar seus alunos.

10. Muitas vezes o erro está nesse ponto, mas há também o fator governo que não fornece todo o apoio e infraestrutura necessários para que o ensino ocorra num contexto.

Em relação aos maiores envolvidos - os alunos - há de se sentir que o único tipo de educação escolar que conhecem é o que eles têm e se for comparado a educação atual com a dos

15. pais desses alunos, que era praticamente inexistente, muitos dirão que a atual é excelente.

Por fim, levando em consideração a opinião dos pais, as notas altas são atribuídas à educação de seus filhos por comparações feitas em relação ao que foi fornecido a eles anteriormente.

20. Também, com o aumento da competitividade no mercado de trabalho, os pais deixaram de atuar na educação de seus filhos, deixando a escola responsável por cumprir esse papel.

A situação da educação no Brasil está melhorando,

25. mas ainda está muito longe de atingir o ideal. Para que isso ocorra é necessário um novo comprometimento das funções respectivas pensadas pelos educadores, que não se formam as instituições de ensino juntamente com os pais e professores. É apenas dessa forma que as avaliações terão melhores resultados.

é preciso mais

argumentos

não, porque, pelo que foi dito

□□□□□

DATA / /

Atença com os argumentos do senso comum,
você agora é especialista em Educaçã.

Alto Bula - Nova Gramática de Português.

T 26 - R

S T Q Q S S D

2

Guarani®

① Avaliações compararam que a educação brasileira encontra-se abaixo da média e em situação alarmante, quando comparada a outros países do mundo. Porém, pais, professores e alunos consideram que o ensino do país está entre regular e bom. O que faz com que ocorra tamanha divergência entre a realidade e a opinião dos envolvidos no fato?

Comçando pela taxa de educação temos os professores que, apesar de sua formação profissional, se deparam com uma realidade nas salas de aula completamente diferente de que estão nas

② teorias. É o que ocorre e que, em muitas vezes, eles têm que adaptar suas ^{ou} ~~metodologias de ensino~~ ^{a realidade, existem} ~~no ambiente escolar~~ ^{o ambiente escolar}.

Há de se concluir que as deficiências no setor da educação atingem diretamente os alunos. Eles, muitas vezes, sentem-se desmotivados pela escola e, como consequência, surgem as notas abaixo

③ da média esperada.

Pelas situações apresentadas anteriormente, prova-se que ^{um} ~~o~~ motivo pelo qual as notas dos alunos estão abaixo da média, mas o que faz com que pais, alunos e professores deem notas superiores ao ensino brasileiro é o fato de esta ser e nunca ser

④ a cidade conhecida por todos, nacionalmente.

Para que a realidade educacional seja alterada é necessário que, primeiramente, os pais participem da educação de seus filhos, não deixando uma responsabilidade apenas para as instituições de ensino. E em segundo lugar, é necessário que se conclua a má

⑤ qualidade educacional de outros lugares do mundo, para que ^{se compare com} ~~se compare com~~ o Brasil, e ^{se sobre} ~~as~~ ^{as} ~~ações~~ ^{ações} ~~dos~~ ^{dos} ~~governantes~~ ^{governantes} as falhas que ainda precisam ser reparadas em nosso país.

T 27 - 1 = U.

J

03/03/09

Da educação brasileira

- 1. Atualmente, está sendo realizada algumas pesquisas e avaliações oficiais em relação à educação brasileira. ^{as} No qual, está ocorrendo de ~~contradições~~ ^{apontamentos} nos seus resultados em relação às opiniões de professores, pais e alunos. ^{mas respostas dos}
- 5. Em base nos questionamentos e avaliações que foram bem, das uma, não menos à escola em relação aos que foram mal.
- 10. Assim, os alunos, não atribuem o seu sucesso especificamente à escola.
- Os pais estão querendo que as escolas ofereçam uma educação aos seus filhos, em relação aos que pagam; os professores não sentem capacidade. ^{qual a relação?} Sendo assim, os alunos não exigem mais aperfeiçoamento dos seus professores.
- 15. Entretanto, os alunos não estão exigindo mais dos seus professores e estes também não buscam mais aperfeiçoamento.
- 20.

veja o texto - bnde
mas é bem ruim!
ninguém planta dentes

O texto não é uma dissertação
mas, uma série de comentários
"soltos", desvinculados de um projeto
de dizer. É preciso trabalhar
argumentos de maneira consistente.

Observar: - sintaxe

- coesão

- coerência

- regência verbal

- escolhas lexicais

03/04/09

continuada para que as escolas aprovassem todos os seus alunos de ensino fundamental. ~~Portanto~~, a aprovação desses alunos é mais ²⁵carada ~~o fazem~~ pela progressão continuada, o ~~que~~ ~~se fazem~~ com os pais e os alunos tenham uma boa impressão das escolas e do ~~seu~~ seu sistema de ensino.

Percebo que você trabalhe os argumentos de forma mais consistente. Mas é preciso estar atenta às novas informações que você apresenta ao seu leitor, as quais estão postas de maneira pouco clara, tornando o texto confuso.

- Observar:
- sintaxe
 - coerção
 - coerência
 - regência verbal
 - escolhas lexicais

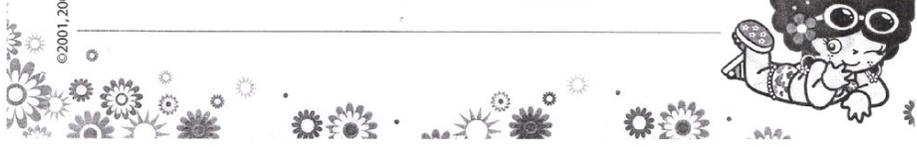
- uso de maiúsculas
- pontuação
- escolher léxicos



tutti
cuti™
santoro



©2001, 2008 Santoro



T 28 - R

2

1. Grande parte da população brasileira está engorçada em relação à educação oferecida pelo estado, crendo receber ensino de qualidade. No entanto, as avaliações qualitativas afirmam: a educação brasileira está, na melhor das hipóteses, "ruim-regular". ^{onde retorna aqui?}

Os maiores envolvidos na educação tal como ele é aplicado (pais, alunos e professores) dizem que a educação nacional está em ótimo estado (de acordo com a revista veja, 20/08/2008, pp 71-73).

10. ^{estén} Mais da metade da nção concorda com eles e afirmam melhorando (fonte: pesquisa da Cenpec, dias 5 a 8 de dezembro de 2008).

Em contrapartida, o desempenho brasileiro ^{está péssimo} em exames com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

15. ^{está péssimo} e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) primeiro classifica o Brasil ^{na} 54ª posição entre 56 países e o segundo evidencia o quão ^{péssimo} os alunos brasileiros são em português e ^{em} ^{leitura} matemática.

20. ^{Por que} a população se engana em relação à sua própria formação? Existem várias respostas para isso: a falta de recursos humanos (filósofos, pedagogos, sociólogos e ^{como os} outros), falta de planejamento para atender às carências específicas de várias regiões do Brasil para uma formação crítica, e muitas outras nachaduras na formação dos brasileiros. ^{escolas locais}

25. ^{opave!} Estamos diante de uma questão política-pedagógica. É necessário que o governo e a nção trabalhem em conjunto para desenvolver uma medida à altura ^{e qual seria? Especificar.}



Observar:

- acentuação
- uso de maiúsculas
- pontuação
- escolhas lexicais

T 29 - 1ª V.

1

11/03/09

Pedagogia

Tema: A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira.

- 1. O Brasil tem manifestado na educação o mesmo que em outras áreas, a contradição em que o país vive mergulhado.
- O desempenho brasileiro nos testes internacionais de qualidade da educação revela que o conhecimento de nossos alunos está insatisfatório, ou pior, muito preocupante.
- Num país que se fala tanto em educação, os alunos tanto de escolas públicas quanto privadas não conseguem acompanhar níveis de países em desenvolvimento econômico como o nosso, figurando entre os piores.
- Há alguns avanços que foram medidos nesses testes, porém um dos indicadores da melhoria está ligado à diminuição da reprovação, o que pela atual política educacional, que incentiva a aprovação independente do conhecimento ou domínio das matérias, não pode ser caracterizado como saber, no sentido amplo, e sim, de números ou seja, estatísticas.
- O que é contraditório em tudo isso é o fato de educadores, pais e alunos estarem satisfeitos com a qualidade do ensino.

→ há poucas pesquisas temáticas

de senso comum.
atraso com a reprodução dos argumentos de pedagogos, e especificamente, a pedagogia.

/ /

Pela avaliação da satisfação, podemos
 25. deduzir que o padrão de qualidade no Brasil
 está muito abaixo do de outros países, (pois) não
 há uma análise crítica em consenso com os
 resultados dos testes.

Com números (e) de qualidade tão baixos, é
 26. no mínimo espantosa a contradição entre a
 opinião dos agentes da educação e a realidade
 comprovada nos testes.

Observar: - acerto diferencial
 - sintaxe (uso de vírgulas) ✓
 - repetição dos mesmos argumentos
 sem desenvolvimento do tema.

T 29. R

2

01/04/09

Suma: A contradição entre os resultados de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação.

1. Como estamos analisando o ensino no Brasil?

É de suma importância, que pensemos sobre a educação com seriedade. Por quê?

Em pesquisa recente, foi verificado* que pais, professores e alunos* consideram ~~que~~ o ensino no país é bom.

Porém, o que as estatísticas de análise do desempenho dos estudantes brasileiros do ensino médio revelaram, é adversa a estas opiniões.

10. nos testes aplicados, por exemplo, pelo Pisa - Programa Internacional de Avaliações de Alunos - o desempenho dos brasileiros foi um dos piores, quando isto comparado a países com o mesmo desenvolvimento econômico que o nosso.

15. Por outro lado, o ensino fundamental, alcançou suas metas e teve uma pequena melhora nos últimos anos. ^{o quais?} _{↳ a qual}

Porém, isto não é significativo, a ponto de, em uma análise mais profunda, ser considerado como um avanço na educação.

A opinião que pais, professores e alunos têm a respeito do ensino no Brasil, é, portanto, contraditória em relação aos dados das pesquisas.

Qual padrão de qualidade está sendo adotado pelos agentes da educação para considerarem

quando quisermos qual parte?

11

que o mesmo no país é bom?

Há que se pensar urgentemente a educação no Brasil, refletindo de forma crítica sobre a realidade, concientizando a todos da necessidade de melhorarmos o quadro que ~~se~~ se apresenta.

Observar: - sintaxe (uso de vírgulas)

- as perguntas estão meio "soltas" no texto, falta coesão.

T30.1ºV.



1

11 03 09

Curso de Pedagogia - I

Opiniões geram contradições → como? de que forma?

- 1. As opiniões públicas conquistam a educação brasileira de forma geral, desde o que é visto por pais, professores, pais e alunos e emitido pelas entidades que são portais de questionários publicados a partir de um levantamento de conhecimento adquirido nestes pontos de vistas em todos os estados, em séries aleatórias e também, comparadas internacionalmente. Para os alunos, a média global é considerada regular, salvo que os montantes calculados pelas entidades que avaliam este desempenho não confirmam efetivamente esta afirmação.
- 10. Segundo dados governamentais, houve melhorias na educação das fases iniciais, porém, as metas não foram atingidas, de fato, esta fase contribui de forma direta para o desenvolvimento pessoal e socioeconômico, nesta, está o resultado das formações intermediárias e finais, as quais projetam no mercado de trabalho.
- 15. Elas pessoas qualificadas e aptas a desenvolver tarefas que contribuam para o desenvolvimento político, econômico e sustentável do país. Conflitos impelem avaliações, pois opinar sobre quaisquer assuntos trará questionamentos de acordo com a formação individual dos cidadãos. Ninguém pensa exatamente igual, mesmo que o Brasil.
- 20. de nação é um, assim, em em constituição, pois o governo exige resultados positivos, mesmo que as condições dadas não sejam as necessárias, os professores se esforçam e encontram barreiras, e os alunos, exceto a parte, não aproveitam o que lhes é oferecido como deviam, usam pouco de nada, cria se um ciclo de crise,
- 25. no qual pouco se faz, pouco se quer e meio se exige. No papel é simples, na realidade comum, de quem desenvolve as atividades, as contradições são usuais e cabem ao estado, explícita mente, se também.



Estética Republicana

tar o trabalho em todos os ciclos, da base aos anos finais.

- Observar:
- regência verbal
 - sintaxe geral
 - coesão no interior dos parágrafos
 - " entre parágrafos
 - imprecisão dos argumentos
 - desenvolvimento dos tópicos e itens
 - haver = existir = impersonal



T 30-R

I 2

04.01.09



Opiniões contradizem resultados de desempenho

1. De maneira global, Anualmente, Instituições ^{de ensino} são avaliadas por Programas Governamentais exclusivamente designadas para a indicação de qualidade da educação, são aplicadas provas de conteúdos gerais em escolas de ensino fundamental e médio, para que sejam publicados e analisados dados estatísticos sobre progressão e/ou degressão do ensino.
10. Sabendo que um ciclo é continuidade do outro, tomando por base o ensino primário, no qual é instituída a alfabetização e a iniciação de cálculos matemáticos, o ensino fundamental aponta um moderado aumento da média em algumas matérias, especialmente em matemática, já no ensino médio esse aumento é quase inexistente.
 O programa de educação permanente - que articula formas de reabsorção dos alunos para que mesmo com médias insuficientes não haja reprovação, visando para a série seguinte, sobnota certa facilidade para o término do ensino obrigatório, a falta de dedicação por parte dos alunos ~~é a que revela dados que contradizem os resultados de avaliações oficiais, para eles a qualidade do ensino propicia de certa forma uma adaptação?~~
 20. local, para o desenvolvimento de atividades rotineiras e simples, elogiam a escola, porém não comprovam este fato quando submetidos a uma avaliação escrita de seu conhecimento aprendido.
 A educação brasileira, assim como outras, apresenta deficiências em inúmeras áreas, a opinião dos pais e alunos em relação ao ensino público não são desabridadas, porém, a falta de orientação quanto ao propósito do governo faz com que eles tenham uma visão de que todo o que é direito do "povo", que é gratuito de certa forma, é de menor qualidade. É necessário esforço e reconhecimento. Lo Será? Argumento de senso comum.



16. que esse programa tenha contido para sua argumentação?

20. 20



da capacidade de aquisição ^{e quem são?} conhecimento por parte dos que recebem e dos que oferecem este. Cabe ao Governo incentivar de ^{diversas} maneiras a ação dos docentes, para que estes possam realizar ou, simplesmente, "óteis" os exercícios das suas ~~profissão~~ funções.

↳ o texto ultrapassa 30 linhas, ~~conflita~~ ^{conflita} as instruções da proposta.

Observar: - sintaxe
- coerência
- imprecisão dos argumentos

T 31.1ºV.

Curso de Pedagogia 1º Ano

1

11 03 09

Qual é a Verdade

- 1. A educação no Brasil enfrenta grandes dificuldades, e isso não acontece apenas aos nossos dias, esse é um processo que vem se arrastando desde a implantação da escola no país.
- 5. Tendo em vista esta temática, vários estudos são realizados visando ou modificação ou retirar dados que avaliam o ensino no Brasil. Geralmente esses estudos caem em contradição. Mas isso é algo normal em pesquisas que, além de focarem públicos diversos, são realizadas também por grupos diferentes e, cada um desses grupos busca ^{representar} retratar suas próprias realidades.
- 10. Um forte exemplo do que foi colocado acima e que, segundo a revista Veja de 20 de agosto de 2008, 30% dos professores se ~~acostumam~~ acham aptos para lecionar e 89% dos pais acreditam que têm um retorno satisfatório da Escola pelo que pagam, o que bate de frente com dados colhidos pela Folha de S. Paulo, em 2008, ^{os quais mostram} mostrando que, em mais ou menos 3 anos, o país obtém um mínimo de crescimento nesse sentido - anos iniciais de ensino fundamental de 3,8 para 4,2, médio 3,4 para 3,5, de nota, ^{o que reflete um indicador que} mostrando que nós estamos tão bem assim.
- 15. Porém, que escola é essa onde o aluno dá a nota 7,1 ^{ao quê?} (GOIS, Antonio. Folha de S. Paulo, 11 jun. 2008) ou, onde estão esses 30% de professores capazes, ou ainda, dessas escolas que os pais ^{consideram} acham um bom "investimento", quando o que vemos em
- 20. dados oficiais de programas de avaliação de ensino internacional de ensino comprovam que nossa Educação é uma das piores do mundo. Também não adianta nos
- 25.

apigam^o a Progressão Continuada, para apenas melhorarmos
os índices de nosso ensino para o mundo, se o que temos
30. é um mundo de alunos que não multiplicam nem dividem
e, muitas vezes, não entendem o que ~~tem~~ estão lendo.

Observar: - coras
- concordância verbal
- paralelismo

T 31 - P

2

1º ano de Pedagogia

01 04 09

Qual é a verdade

1- A educação no Brasil enfrenta grandes dificuldades, e isso não diz respeito apenas aos nossos dias, esse é um processo que ~~se~~ vem se arrastando desde a implantação da Escola no país.

20- Tendo em vista esta temática, vários estudos são realizados na tentativa de elaborar ^{teorias} teorias que expliquem os problemas e ~~tentativas~~ tentativas ^{buscam} buscam alternativas para melhorar o nosso ensino. Mas essas teorias acabam, muitas vezes, ficando só no papel e, ~~por~~ ^{por} ~~isso~~ o caráter de um ~~glorioso~~ país tão ~~em~~ repleto de diferenças, não conseguem uma unidade nacional, ~~do~~ ensino para o ensino.

15- Encontramos ainda, ~~essa~~ dentro dessa nossa diversidade, diferentes formas de ^{práticas} ensinar o ensino. Muitas ~~em~~ resistências existem ainda hoje, contra novas formas de ensino. Um exemplo disso é que, segundo a revista ^{Veja} de 20 de agosto de 2008, 30% dos professores se acham aptos para ensinar e 89% dos pais acreditam que têm um ~~retorno~~ ^{retorno} satisfatório da Escola pelo que pagam, ~~contrapõe-se~~ ^{contrapõe-se} aos dados oficiais que ~~mostram~~ ^{mostram} o baixo rendimento dos ~~nossos~~ ^{quais? Exemplos de pontos} alunos em 2008. ~~acham~~ ^{acham} ~~poucos~~ ^{poucos}.

25- Falamos de uma escola que acaba caindo em práticas atrasadas de ensino e que, mesmo assim, os alunos das nota 7,1 a ela (G13, Antonio Falha de 5 Pontos, 11 jun. 2008), o que ~~retorna~~ ^{retorna} a ~~noção~~ ^{noção} de permanências e dificuldades de se encontrar ~~teorias~~ ^{práticas} e ~~formas~~ ^{formas} de educação que ~~possam~~ ^{possam}, de certa forma, melhorar ~~nosso~~ ^{nosso} ensino.

T32.12V

S

11/03/2009

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I
MINISTRADA POR VIVIANE V. L. SOBRINHO

A CONTRADIÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES E A OPINIÃO EMITIDA POR PAIS, ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

1. NÃO É DE AGORA, SÉCULO XXI, QUE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NÃO VAI BEM. SÃO CONFIRMADAS, A CADA NOVO ESTUDO, AS INÚMERAS DEFICIÊNCIAS DELA, E, MESMO ASSIM, PAIS, PROFESSORES E ALUNOS SE RECUSAM A ENFRENTEAR A REALIDADE. MAS O QUE SERÁ QUE CAUSA ESSA "MIÓPIA"?

EM UM PRIMEIRO MOMENTO, HÁ UMA ILUSÃO GERADA PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO. OU SEJA, AS NOTAS DÃO O PARÂMETRO PARA PAIS, ALUNOS E PROFESSORES BASEAREM SUAS OPINIÕES. MAS, ÀS VEZES, FALTA BOM SENSO PARA PERCEBER QUE NOTAS ALTAS NEM SEMPRE ESTÃO ATRELADAS A UM BOM ENSINO.

15. OUTRO FATOR A CONSIDERAR É O "MARKETING" POSITIVO FEITO PELO GOVERNO ATRAVÉS DA TELEVISÃO. GRAÇAS A SUA ENORME INFLUÊNCIA, ELA ACABA "DOCTRINANDO" MUITOS EXPECTADORES QUE, MUITAS VEZES, DAÍ "EXTRAEM" SEUS PONTOS DE VISTA E OPINIÕES SOBRE DIVERSOS ASSUNTOS, INCLUSIVE EDUCAÇÃO.

EM SUMA, A CONTRADIÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES OFICIAIS E A OPINIÃO

↑ não foi apontada! ↓ quis? E
↑ o que dizem?

DE → _ / _ / _
E ALUNOS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A
EDUCAÇÃO DECORRE DA ALTA ^{parte} INFLUÊNCIA
DA PROPAGANDA TELEVISIVA SOBRE O ENSI-
NO E, TAMBÉM, PELO FATO DE AS PESSOAS
ASSOCIAREM NOTAS ALTAS A ENSINO DE
QUALIDADE.

Faltou trabalhar o argumento dos resultados das
análises oficiais.

NOS

T 32 - 1^a V. R

2

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I
MINISTRADA POR VIVIANE V. L. SOBRINHO

A CONTRADIÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DE ANÁLISES OFICIAIS E A OPINIÃO OMITIDA POR PAIS, ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NÃO É DE AGORA, SÉCULO XXI, QUE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NÃO VAI BEM. SÃO CONFIRMADAS, A CADA NOVO ESTUDO, SUAS INÚMERAS DEFICIÊNCIAS E, MESMO ASSIM, PAIS, ALUNOS E PROFESSORES SE RECUSAM A ENCARAR A REALIDADE. O QUE CAUSA ESSA "MIÓPIA"?

Logo de início, há o equívoco gerado pelas notas obtidas pelos alunos. Algumas notas altas influenciam as opiniões de pais, alunos e professores. Falta ~~o~~ bom senso para perceber que notas altas nem sempre são sinônimo de bom ensino.

Outro ponto a considerar é o "marketing" positivo feito pelo governo através da televisão. Devido a sua enorme influência, ela "doutrina" muitos espectadores que dali "extraem" seus pontos de vista sobre diversos assuntos, inclusive ^{em} educação.

Portanto, o "marketing televisivo" e o senso comum de associar notas altas a um bom ensino são causa dessa "miopia" em relação à educação brasileira.

E as avaliações oficiais? Elas não centram no tema proposto



T33. I = V.

1

pedagogia 2009

"Contexto social como reflexo da educaçao brasileira"

- 1. Ao pensarmos na educaçao brasileira faz-se neces-
sário considerar as especificidades sociais ^{junto} ~~conjuntamente~~
~~com~~ ^{as} o panorama educacional em questao.
- Atualmente, podemos afirmar que ^{a instituiçao} ~~o agente educacional~~
- 5. escola passou a se responsabilizar por questoes atè entao
destinadas à família. Hoje tem-se superestimado o papel da
escola, cobrando ^{além} do seu principio fundamental de ensino.
E qual o reflexo dessa ^{mudança} ~~questao~~ no papel na educaçao?
De acordo com os textos ^{apresentados} ~~de um lado~~ tem-se
- 10. uma avaliaçao positiva feita por alunos e pais ^{contrapondo-se} à
pesquisa mundial de avaliaçao de conteúdo de alunos.
O que se pode inferir quanto a essa divergencia tem fun-
damente na questao de como a escola ^é vista e o que se ^{espera} dela.
Para pais e alunos esta necessidade se baseia, tao ou
- 15. mais veementemente, na proposta custo-beneficio do que
propriamente na questao elementar do ensino. Já ao com-
paramos a educaçao brasileira com a de outros países, numa
avaliaçao básica e clárica ^{que} ~~tem~~ questoes podem seus valores,
sua ^{qualidade} ~~apenas~~ indicadores de resultado.
- 20. Portanto, não se pode substituir os dados mundiais nem
tão pouco supervisionar apenas a relação custo-beneficio <sup>escola-
família</sup> ~~escola~~ é necessário fundamentar um ambiente propicio
para que os resultados possam ser atingidos tanto na sua
funçao clássica, o ensino ^{por} ~~exclusiva~~, como no atencio-
namento das necessidades e anseios ^{da} ~~da~~ "além classe" da sociedade.

⊗ procura não pressupor conhecimentos prévios por parte do leitor, para que o texto ^{possa} ~~possa~~ tenha autonomia.

Você poderia ter explicado mais e melhor as informações da proposta.



T33. R

2

N

"Contexto social como reflexo da educação brasileira."

- 1. A instituição escolar passou a ser responsabilizada por questões que outrora eram destinadas à família, sendo a ela creditada não apenas a prática educacional, na sua essência, mas também a transferência de regras e padrões de conduta moral e social. Com isso, seu papel ^{educacional} não pode mais ser desvinculado do contexto social no qual está inserida. → Será que alguém dir. তবে?

10. Ao analisarmos a pesquisa da revista Veja (2008, pp. 72-73), que mostra aprovação ^{de} pelos serviços pagos ^{de} pelos pais, ^{em comparação} à pesquisa do jornal O Globo (05/11/2007, pp. 14), que cita o péssimo desempenho de alunos brasileiros em avaliações internacionais, ^{temos} uma visão global de uma distorção das funções da escola.

- 15. Essa divergência surge pelo conflito de entendimento do papel educacional da escola e o que os pais esperam dela. O que podemos inferir é que, para os pais, os conteúdos programáticos de aprendizagem não são mais os únicos critérios de avaliação, há a necessidade de que a escola supere as ausências sociais, culturais e morais da própria família.

20. Assim sendo, em qualquer análise do contexto educacional brasileiro não há separação entre o ensino escolar e questões sócio-culturais, ^{creditando} ao Estado a contextualização dessas questões prioritárias para que os avanços possam ser progressivos em ambos os campos para que então possam ser comparados aos desempenhos mundiais.

* regência verbal

credencial