



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**GISÉLIA EVANGELISTA DE SOUSA**

**O TRATAMENTO DA INTERTEXTUALIDADE NAS  
QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

Salvador  
2016

**GISÉLIA EVANGELISTA DE SOUSA**

**O TRATAMENTO DA INTERTEXTUALIDADE NAS  
QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO EXAME  
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lícia Maria Bahia Heine

Salvador  
2016

Dedico este trabalho aos meus pais, **Vitor e Regina** (in memoriam), que com toda a simplicidade souberam transmitir conhecimentos que não encontrei em nenhuma outra fonte.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade e sustentação nas horas difíceis.

À minha mãe (in memoriam), que faleceu no início do Curso do Mestrado e mesmo sem compreender o significado de minha escolha, com seu jeito simples, fez parte da minha história.

A meu pai (in memoriam) que faleceu nos momentos finais da entrega deste trabalho, mas de onde quer que estivesse, me impulsionou para seguir em frente, mesmo em meio à dor.

Ao meu esposo, Robson, pela compreensão, apoio e incentivo para que este momento se concretizasse.

À professora Lícia Maria Bahia Heine, pela imensa ajuda na minha pesquisa, pelas orientações, indicações de leituras, e principalmente pelo incentivo a não desistênciã.

Aos amigos e colegas, pelo grande apoio e incentivo. Em especial a Daglécia Pinto (Dag) por ter me ajudado com livros e sugestões.

A Edinéia Santos (Néia) e Marta Nery pelo apoio nos momentos finais da conclusão desse trabalho.

Às professoras Silvia Rita Magalhães de Olinda, Luciana Castro e Ana Cristina Farias, pelo incentivo.

Ao funcionário Ricardo da secretária de pós-graduação do Instituto de Letras da UFBA, pela extrema educação e competência nas orientações dadas.

Aos colegas do NUPED por ter me recebido com carinho e por compartilhar leituras e conhecimentos.

À minha família em geral.

A todos os amigos e os que passaram pela minha vida que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

[...] E quero me dedicar a criar confusões de  
prosódia/ E uma profusão de paródias/ Que  
encurtem dores/ E furtem cores como  
camaleões.

(CAETANO VELOSO)

SOUSA, Gisélia Evangelista de. **O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.** 137 f. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2016.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, tendo como alicerce teórico a Linguística Textual (LT). Para tal, compreende-se o texto como um lugar de interação entre sujeitos sociais e que está sempre dialogando com outros textos. De caráter qualitativo, a pesquisa observa também a recorrência de questões com intertextualidade *stricto sensu* e os tipos de intertextualidade existentes a partir da tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a saber: intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade temática e intertextualidade estilística. Quanto às noções de texto que permeiam as questões em análise, a pesquisa observa se o modo como elas foram formuladas auxiliam na produção de sentido. Para a realização deste estudo, optou-se, para a constituição do *corpus*, pela análise de questões de Língua Portuguesa, selecionadas nas provas do Enem aplicadas entre os anos de 1998, primeira edição do exame, até o ano de 2009, marco das mudanças no processo, conhecido como “o novo Enem”. Os resultados obtidos revelam que quase todas as ocorrências dão lugar ao texto escrito, e apesar de tratado como um lugar de interação, precisa ser visto como um evento semiótico; para tanto, sugere-se a concepção de Heine (2012) que o concebe como “[...] um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito” (HEINE, 2012, p. 54). Quanto ao resultado da tipologia, a pesquisa aponta que a intertextualidade do tipo implícita possui mais ocorrências. Também, o modo como são formuladas as questões e as alternativas sugeridas para resposta do candidato, em sua maioria, não facilitam a produção de sentido do participante do Enem. Sugere-se, pois, uma revisão no que concerne à tipologia adotada por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), visto que não dá conta de situações específicas quanto à explicitude e implicitude da intertextualidade, bem como há lacunas quanto à conceituação de algumas formas de intertextualidade implícita e estilística como o caso do *détournement*.

**Palavras - Chave:** Linguística Textual. Intertextualidade. Produção de Sentido. Enem.

## ABSTRACT

This research aims at verifying how the relation between texts is treated in the national Portuguese exam called ENEM, based on the principles of Text Linguistics. One of these principles considers the text as a place where social subjects interact; another one says that a text is in constant interaction with other texts. This is a qualitative investigation that observes the occurrence of this language fact *stricto sensu* according to Koch, Bentes and Cavalcante (2012): explicitly, implicitly, thematically and stylistically. In relation to the concept of text present in such questions, the objective is to check if they help students build meaning. The *corpus* chosen are the examinations applied from 1998, the first, and 2009, when some changes were made that motivated the terminology “a new Enem”. As a result of this research the following three major facts were observed. First, most of the occurrences show that the verbal text is a priority; although it is considered a place of interaction, it must also be considered a semiotic event, concept that was not found. That’s why Heine’s (2012, p. 54) proposal is suggested: a text is a historic, linguistic, semiotic and responsive event. Second, in relation to the typology, the implicit interrelation between texts is the most frequent. Third, the way the questions and alternative answers are made, it does not help students’ comprehension most of the time. This research suggests a review of the typology proposed by Koch, Bentes and Cavalcante (2012), since it does not seem to cover specific situations of explicit, implicit and stylistic interrelations between texts as well as the case of what is called *détournement*.

**Keywords:** Text Linguistics. Relation between texts. Build meaning. Enem.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais De Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior
ENCCEJA	Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros
PNCEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Prouni	Programa Universidade para Todos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
ENC	Exame Nacional de Cursos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>PARADIGMA FORMAL <i>VERSUS</i> PARADIGMA FUNCIONAL: BREVE ABORDAGEM E REFLEXÃO</b> .....	14
2.1	O PARADIGMA FORMAL .....	14
2.2	PARADIGMA FUNCIONAL .....	17
<b>3</b>	<b>A LINGUÍSTICA TEXTUAL</b> .....	20
3.1	OS TRÊS MOMENTOS DA LT .....	22
<b>3.1.1</b>	<b>Análise Transfrástica</b> .....	23
<b>3.1.2</b>	<b>Gramáticas de Texto</b> .....	25
<b>3.1.3</b>	<b>Teoria de textos: a virada pragmática</b> .....	28
3.2	A VIRADA COGNITIVISTA .....	33
3.3	A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA INTERACIONISTA .....	35
3.4	UMA NOVA PERSPECTIVA: A FASE BAKHTINIANA .....	37
<b>4</b>	<b>A INTERTEXTUALIDADE</b> .....	42
4.1	BREVE HISTÓRICO: A ORIGEM DO TERMO .....	43
4.2	TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE <i>STRICTO SENSU</i> .....	46
<b>4.2.1</b>	<b>Intertextualidade Temática</b> .....	47
<b>4.2.2</b>	<b>Intertextualidade Estilística</b> .....	49
<b>4.2.3</b>	<b>Intertextualidade Explícita</b> .....	52
<b>4.2.4</b>	<b>Intertextualidade Implícita</b> .....	54
4.2.4.1	Intertextualidade Implícita no sentido de Captação .....	55
4.2.4.2	Intertextualidade Implícita no sentido de Subversão .....	57
<b>4.2.5</b>	<b>O <i>Détournement</i></b> .....	59
4.3	INTERTEXTUALIDADE INTERGENÉRICA .....	61
4.4	INTERTEXTUALIDADE TIPOLÓGICA .....	63
4.5	A TIPOLOGIA DE GENETTE.....	64
4.5.1	A Intertextualidade restrita de Genette.....	65
<b>4.5.2</b>	<b>A Paratextualidade e a Arquitextualidade</b> .....	68
<b>4.5.3</b>	<b>A metatextualidade</b> .....	69
<b>4.5.4</b>	<b>A Hipertextualidade</b> .....	70
4.6	BREVE COMENTÁRIO E REFLEXÕES ACERCA DAS TIPOLOGIAS .....	71

<b>5</b>	<b>O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO - ENEM: BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>78</b>
6.1	QUESTÕES DA PESQUISA.....	78
6.2	A SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	79
6.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	81
6.4	QUANTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS.....	82
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, *O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem*, tem como problema central o estudo da intertextualidade nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem a partir do *corpus* das questões de Língua Portuguesa do ano de 1998, 1ª edição do exame, até o ano de 2008 e na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ano de 2009, sua 12ª edição, chamado de o “novo Enem”.

O seu objetivo geral é observar como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Enem, levando em consideração a teoria da LT, tomando por base as seguintes hipóteses: podem ser encontrados diversos tipos de intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa; é provável que a intertextualidade seja recorrente em diferentes edições do Enem; considerando que o Enem adota a concepção de que o texto é um lugar de interação e está sempre dialogando com outros textos, desde a primeira edição, em 1998, questões com intertextualidade podem estar presentes no exame; supõe-se que as noções de texto que permeiam as questões de intertextualidade estão em consonância com a atual concepção da teoria da LT; o modo como as questões são formuladas podem facilitar a produção de sentido do candidato.

Neste mesmo enfoque foram estabelecidos os objetivos específicos: verificar se ocorre intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa, nas edições do Enem, de 1998 até o ano de 2009; Identificar os tipos de intertextualidade encontradas nas questões de Língua Portuguesa das provas do Enem; observar se nas questões com intertextualidade, o texto é considerado como um evento multissemiótico.

Alicerçado na proposta de Heine (2012), o conceito de texto aqui adotado, para tratar o processo da intertextualidade, consegue ultrapassar a abordagem sociocognitiva interacional pautada no que diz Koch (2006) de que o texto é “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2006, p. 12) para, a partir das contribuições bakhtinianas, concebê-lo como “[...] um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito”. (HEINE, 2012, p. 54).

O interesse sobre este tema germinou a partir da observação, como professora de Língua portuguesa da Rede Municipal da Cidade de Salvador, de que as questões que apresentavam intertextualidade despertavam maior interesse, bem como facilitavam a produção de sentido, entre alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II; a partir daí surgiu a

curiosidade em verificar se o fato permaneceria, quando esses alunos chegassem ao Ensino Médio. Este motivo levou a escolha de questões do Enem como *corpus*, visto que este tem como objetivo principal avaliar a aprendizagem de alunos concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio.

A relevância do tema escolhido se justifica sobretudo por constituir-se a intertextualidade um dos temas mais discutidos na LT, já que as várias formas de produção de sentido de um determinado texto estão subordinadas ao conhecimento de outros textos. Daí ser a intertextualidade, um dos fatores de singular importância na facilitação da produção de sentido.

Por outro lado, observa-se a existência de muitos trabalhos que privilegiam o estudo do fenômeno da intertextualidade, entretanto, poucos se relacionam ao Enem e a uma prova específica deste; os que existem abordam os estudos da intertextualidade em um gênero discursivo distinto ou se limitam a estudos comparativos. Além disso, este trabalho pretende, inclusive, sugerir uma revisão quanto a alguns aspectos da classificação da intertextualidade *stricto sensu*, propostos por Koch (2012). Salienta-se, então, a natureza pedagógica do estudo, haja vista que se pretende contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que promove uma análise das questões de um Exame que testa os conhecimentos e competências do candidato a fim de saber se ele tem condições ou não de enfrentar as experiências depois do Ensino Médio, em especial na Universidade, possibilitando a outros pesquisadores e ao estudante uma maior reflexão, tanto no âmbito do conceito de texto, quanto nas possíveis relações dialógicas que este exerce com outros textos.

Sobre a perspectiva teórica, a pesquisa está embasada na LT, uma das ramificações do paradigma funcional da linguagem, que tem no texto o seu objeto de estudo, tomando-se como referências principalmente os estudos de Koch (2004, 2006), Koch e Elias (2007, 2009) ampliando-se a concepção de texto com os estudos de Heine (2012), Bakhtin (2011) e Bakhtin e Volochinov (2012). Quanto ao conceito e tipologia de intertextualidade, toma-se como base a proposta de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) comparando-a com a de Genette (1982).

Para apresentar e discutir os aspectos mencionados, a pesquisa apresenta a (1) introdução, seguida de mais sete capítulos: (2) *paradigma formal versus paradigma funcional: breve abordagem e reflexão*, no qual se promove um cotejo entre funcionalismo e formalismo, visando demonstrar o porquê da Linguagem Textual situar-se no segundo, que é o funcional; (3) *A linguística textual*, seção que trata dos três momentos iniciais da LT, a saber: análise transfrástica, gramáticas de texto e teorias de textos, esta última com a “virada pragmática”. A seguir passa-se às abordagens cognitiva e sociocognitiva interacionista até se

chegar a uma nova perspectiva baseada nos estudos bakhtinianos, proposta por Heine (2012); (4) *A intertextualidade* onde se pretende traçar um breve histórico sobre a origem do termo, destacar os tipos de intertextualidade, segundo a classificação de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e mostrar as contribuições de Genette (1982). (5) *O Exame Nacional de Ensino Médio -Enem*, seção em que se realizam breves estudos sobre o Enem desde o seu início, em 1998, até a edição de 2009, conhecido como “o novo Enem”; (6) *Metodologia da pesquisa*, consiste na descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, a caracterização do *corpus*, a quantificação das ocorrências de intertextualidade, com fundamento na pesquisa qualitativa. (7) *Análise dos dados*, capítulo no qual se apresenta os comentários obtidos durante a referida análise; (8) *Considerações finais*, último capítulo, em que se realiza uma síntese dos resultados obtidos e traz possíveis contribuições para a abordagem da intertextualidade em questões do Enem. (9) *Referências; Anexos*.

## 2 PARADIGMA FORMAL *VERSUS* PARADIGMA FUNCIONAL: BREVE ABORDAGEM E REFLEXÃO

Neste capítulo será realizada uma breve abordagem sobre os dois grandes paradigmas que representam os estudos linguísticos a fim de que se identifique onde se situa atualmente a LT, base teórica desta pesquisa.

Os estudos linguísticos tradicionalmente dividem-se em dois paradigmas, a saber: o formal e o funcional. Estes paradigmas diferem-se principalmente pelas posições teóricas no que concerne ao seu objeto de análise, a concepção de língua, concepção de sujeito entre outros aspectos. Assim, serão tratadas a seguir breves abordagens sobre cada paradigma envolvendo os aspectos citados.

### 2.1 O PARADIGMA FORMAL

O paradigma formal é considerado como aquele que compreende a análise da forma linguística e limita-se ao estudo de partes de uma sentença, logo a descrição da língua se dá fora do processo de comunicação, conforme ressalta Heine (2014, p.16), citando Beaugrande (1997):

A língua deve ser descrita fora do processo de comunicação, separadamente das condições sobre as quais os falantes a usam. Os seus pesquisadores são considerados “linguistas de gabinete”, que “trabalham” em casa, no seu escritório, com frases que podem até ser criadas pelos próprios linguistas, já que não provem das concretas práticas discursivas. (HEINE, 2014, p.16)

Nesse paradigma destacam-se, como principais linhas de estudo, o estruturalismo e o gerativismo. A primeira tem como principais representantes Saussure (1857-1913), com a vertente europeia, e Bloomfield (1887-1949), com a vertente americana.

Segundo Heine (2014, p. 17) “Saussure concebe a linguagem como um fenômeno heteróclito, constituído, ao mesmo tempo, de um lado individual, a *parole* (fala), e outro social - a *langue* (língua) - sistema abstrato social, homogêneo, exterior ao indivíduo”.

Saliente-se que o social para Saussure é explicado pelo fato de que a *langue* é interna ao sistema, não se encontra completa em nenhum indivíduo, somente no social ela estará completa e ainda que se os signos são resultados de uma convenção, o indivíduo sozinho não é autônomo para modificar a língua. Logo, ele a concebe como um fenômeno social, mas a analisa como um código, em que há as duas partes psíquicas do signo (SAUSSURE [1916], 2012, p. 46), que são o significante (imagem acústica) e o significado (sentido). Língua e linguagem também têm significações diferentes, em que a língua “[...] é somente uma parte determinada, essencial da linguagem” (SAUSSURE [1916] 2012, p. 41).

Depreende-se então que Saussure ao eleger a *langue* como objeto de estudo, priorizou-a em detrimento da *parole*. Tal fato era necessário, visto que concentrar-se apenas na imanência da forma linguística (e não aos aspectos extralinguísticos) foi preponderante para que a linguística se firmasse como ciência, o que de forma alguma indica que o mestre genebrino desprezou a *parole*, e se agisse de forma diferente distanciar-se-ia de uma atitude científica, pois necessitava de um objeto que se adequasse aos padrões formalista e normativo do paradigma científico. Desta forma, pelos motivos já citados, Saussure acaba por desconsiderar o sujeito e o contexto sócio-histórico naquele momento.

Na vertente estruturalista americana, é Bloomfield que se destaca como um dos principais representantes. Segundo Heine (2014, p. 19), Bloomfield:

Debruçou-se, a partir de necessidades antropológicas, para a língua dos indígenas que estavam em processo de extinção; a fim de garantir sua preservação histórica e torná-las acessíveis à pesquisa, o fazer linguístico norte-americano, passou a incorporar prioritariamente trabalhos voltados para a descrição dessas línguas.

Bloomfield elege um método de pesquisa linguística com base em fatos observáveis. Consoante às palavras de Robins (2004, p. 169): “[...] Em geral a língua escolhida para descrição não dispunha de nenhum ou quase nenhum estudo prévio, o que obrigava o pesquisador a aprender a fala indígena ao mesmo tempo em que a analisava”. Sendo assim, as línguas indígenas ágrafas norte-americanas, foco de análise de Bloomfield, precisavam ser aprendidas pelos pesquisadores. Esse fato assegura que Bloomfield instaurou uma linguística de campo, em oposição à “linguística de casa” ou “linguística de escritório”, conforme crítica de Beaugrande (1997), e segundo ele a linguística de campo possui *corpus* autêntico, enquanto que a linguística de escritório pode lidar com dados autênticos ou inventados, o que afasta a teoria da prática, podendo utilizar-se de intuições para descrever a língua.

Apesar da mudança no material de análise (Saussure considerava os textos escritos e

Bloomfield considera a língua dos falantes) observa-se que as influências dos usos na língua não foram consideradas, pois as análises continuavam ligadas à estrutura interna da frase, em especial a realização de sons, o que contribuiu para o desenvolvimento dos estudos fonéticos e fonológicos.

Assim, de acordo com Fonseca (2010), Bloomfield descreve as estruturas e leis que permitem verificar como os elementos da língua se combinam; adota postulados matemáticos em sua metodologia visando delimitar de forma satisfatória o seu campo de estudo (verificação de quais elementos são dependentes ou não) e exclui a semântica das suas análises.

A segunda vertente do paradigma formalista foi desenvolvida por Chomsky (1957). Consoante a afirmação de Beaugrande (1997), de que a língua não pode ser encontrada por si só, mas somente no seu uso, alguns domínios, não contemplados na análise formal que concebiam a frase como unidade máxima de análise, precisavam ainda ser explorados. Dessa forma, surgem novos pesquisadores e dentre eles destaca-se Noam Chomsky.

Em 1957, com a publicação de *Syntactic structures*<sup>1</sup>, Chomsky inaugura a perspectiva gerativista da linguística criticando o estruturalismo, principalmente a respeito da concepção behaviorista de língua e do método classificatório dos elementos da sentença de Bloomfield. Sobre a concepção behaviorista bloomfieldiana Heine (2014, p. 19) diz:

Com Bloomfield, o estruturalismo norte-americano assumiu a feição de uma linguística behaviorista. Assim alicerçado, a criança era vista como uma “tábula rasa”, ou seja, ao nascer, não trazia nenhum arcabouço genético que lhe possibilitasse adquirir uma determinada língua. A aquisição de uma língua dependeria do meio ambiente; o aprendizado de uma língua ocorreria, pois, através da imitação dos sons e de padrões linguísticos. Portanto, o ambiente seria o único responsável por prover o conhecimento que a criança viria a adquirir por meio de estímulos e respostas.

Ora, se para Saussure ([1916] 2012, p. 41), a língua “[...] constitui algo adquirido e convencional [...]” e para Bloomfield (1887-1949), a aquisição da linguagem ocorre a partir da exposição da criança ao meio ambiente por meio de estímulo e resposta, para Chomsky:

[...] as línguas naturais são um dote genético do ser humano, e apenas dele. Nenhum animal fala como nós falamos. Parece bastante plausível supor que a capacidade de falar uma língua tenha conexão direta com o aparato genético da espécie humana e que é isso que a distingue de todas as outras espécies. (MIOTO, 2005, p. 22)

---

<sup>1</sup> Livro que lançou as bases da ideia de Chomsky de gramática transformacional.



Assim, a ideia defendida por Chomsky é a de que a linguagem é inata ao ser humano, ou seja, é uma herança genética, com propriedades biologicamente determinadas, logo “[...] as línguas deixam de ser interpretadas como comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural. [...]” (KENEDY, 2012, p. 129).

Com essa ideia, a nova postura teórica é a de que existem dois níveis representativos para a estrutura linguística. A saber: a estrutura superficial e a estrutura profunda. A primeira diz respeito às unidades da língua expostas na frase, e a outra à interpretação semântica dessas sentenças.

A partir de uma nova postura, segundo Heine (2014, p. 20), Chomsky revolucionou a Linguística estrutural, ao substituir, entre outros, a sua base filosófica e o seu objeto de estudo, que passou da *langue* à competência linguística, entendida como “o conhecimento mental <<puro>> de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada” (RAPOSO, 1992, p. 31).

Mesmo com as importantes contribuições e a revolução ocorrida com as pesquisas estruturalistas e gerativistas, nota-se que como a unidade maior de análise era a frase, o estudo do texto fora excluído e o papel do sujeito ainda continuou negligenciado. Além disso, ficaram de fora desse paradigma, o contexto sócio histórico e os aspectos pragmáticos e discursivos. Todas essas lacunas foram ponto de partida para desencadear o surgimento da abordagem funcional, tema do próximo item.

## 2.2 PARADIGMA FUNCIONAL

As críticas acerca da exclusão do sujeito e a abstração do objeto de estudo da linguística fez com que se pensasse na língua como um instrumento de interação social e que fosse analisada a partir do seu uso. Dessa forma, os pesquisadores inseridos no paradigma funcional têm como base filosófica, a pragmática, que segundo Fiorin (2002, p. 166) “estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso, o que fora deixado de lado pelas correntes formalistas”. Assim, a partir do alicerce pragmático, serão apresentadas breves reflexões acerca do sujeito, concepção de língua e da competência da linguagem.

As reflexões sobre esse paradigma se tornaram mais evidentes a partir dos anos 60 e objetivavam superar os limites dos estudos formalistas, ao “[...] trabalhar com dados reais de

fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato de comunicação [...]” (CUNHA, 2012, p. 158).

Nessa corrente, observa-se um sujeito individual, consciente e intencional, visto que de alguma forma ele age sobre seu interlocutor; tem vontade própria e para se gerar sentido, o interlocutor recorre à intenção do locutor e ao contexto imediato, ou seja ao “aqui e agora”.

A respeito da língua, esta é concebida como um instrumento de comunicação e interação social e busca explicar os fatos linguísticos de acordo com suas práticas sociais. Deste modo, a linguística funcional deve, pois, ocupar-se com as análises centradas na relação entre os usos linguísticos e os diversos contextos em que é utilizado, verificando a relação entre língua e sociedade.

Segundo Austin, e sua Teoria dos Atos de fala, a linguagem é uma “[...] atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2011, p. 57). Nessa perspectiva, Heine (2014, p. 23) afirma que “A linguagem para a pragmática, não serve só, nem primeiramente, nem, sobretudo, para representar o mundo, mas ela serve para realizar ações” o que corrobora o que fora dito por Austin que “todo dizer é um fazer” (AUSTIN, 1962 apud PINTO, 2006, p. 50). Assim sendo, linguagem é uso, mas também é ação.

Sobre a competência da linguagem, se no paradigma formal, sobretudo na vertente gerativista, a ênfase era dada à competência linguística, no paradigma funcional postula-se a existência de uma competência comunicativa ou textual que segundo Hymes (2009 apud HEINE, 2011), depende do conhecimento que o falante possui sobre a língua e de sua habilidade para colocá-la em prática no momento da interação.

Saliente-se que os funcionalistas não descartam a competência linguística, mas entendem que não é apenas ela que deve ser considerada, haja vista ser necessária também a codificação para observar o modo e a forma de se comunicar.

Diante das várias abordagens teóricas, abre-se um leque de ramificações a partir do paradigma funcional. Algumas destas são: a sociolinguística, a análise da conversação, a análise do discurso e a linguística textual. Todas, porém, centradas no uso da língua, conforme afirma Heine (2011, p. 13)

[...] há um traço básico que o caracteriza como um paradigma linguístico geral: é que todos esses pesquisadores concentram os seus trabalhos no contexto de uso, ou seja, em pesquisas centradas no efetivo exercício

linguístico, que envolvem falantes concretos, sem recorrer a um falante ideal. [...].

Dentre as correntes citadas neste trabalho a ênfase recai sobre a LT, tema do próximo capítulo, no qual alguns conceitos e reflexões serão retomados para melhor entendimento.

Ainda convém salientar que Heine (2011) propõe um terceiro paradigma: o discursivo-ideológico. Tal proposta deve-se ao fato de que em suas observações notou que os estudos filosóficos de Bakhtin, bem como os da Análise do Discurso, de linha francesa, não estavam inseridos nos estudos linguísticos. Nessa proposta, o sujeito discursivo “[...] vai posicionar-se ideologicamente, [...] de acordo com as posições ideológicas de um determinado grupo social [...]” (HEINE, 2011, p. 16). Sobre estas posições, refletiremos posteriormente no próximo capítulo no item “Uma nova perspectiva: a fase bakhtiniana”.

### 3 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A pesquisa fundamenta-se na teoria da LT, que integra o paradigma funcionalista. Assim sendo, este capítulo tem por escopo apresentar os momentos teóricos que constituem o desenvolvimento da LT, destacando principalmente as lacunas e os avanços deixados em cada fase como as concepções de texto, coesão, coerência, sujeito entre outras, a fim de que se contribua para novas reflexões.

O surgimento da LT como ciência linguística ocorreu na década de 1960, quando L. Hjelmslev (1975) propôs que o texto deveria ser o objeto da linguística. No entanto, foi na Escola de Praga que Mathesius (1928), seu principal representante, desenvolveu a perspectiva funcionalista da frase, sendo considerado o precursor *stricto senso* (MARCUSCHI, 2012).

O contexto histórico mostra que as pesquisas linguísticas estavam limitadas à abordagem formalista com estudos de aspectos fonológicos, morfológicos e da sintaxe frasal, e deste modo, os aspectos semânticos eram excluídos, visto que o formalismo centrava-se nas descrições abstratas da língua. Conforme Paveau e Sarfat (2006), o formalismo é compreendido do Descritivismo ao Gerativismo. Sobre o paradigma funcionalista eles detalham e ampliam as contribuições das teorias funcionalistas e afirmam que “[...] o ponto de vista funcionalista privilegia as constantes transformações das formas da linguagem na sociedade, [...], o funcionalismo é um modo de pensamento, um olhar sobre a linguagem e suas relações com a organização do mundo” (PAVEAU; SARFAT, 2006, p. 115).

Recorrendo, ainda, a história, podem-se observar aspectos da LT na Retórica Clássica que, conforme Heine (2012), surgiu na Grécia antiga por causa de demandas sociais na transição de um governo tirano para um governo democrático. Neste último, o cidadão já podia participar de assembleias públicas e tinha também direito ao voto nas decisões do governo. Desta forma, na análise de Marcuschi (2003 apud HEINE, 2012), a Retórica Clássica apresenta uma perspectiva pragmática ao ter como objetivo a arte de falar bem e na argumentação, o principal instrumento de persuasão.

A LT instaurada nos anos 60 tem como objeto de análise o texto, e segundo a tradição passou por três momentos, dos quais falaremos adiante. Ela desenvolveu-se juntamente com diversas correntes teóricas, como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso e a Sociolinguística, dentre outras, a partir de diversos questionamentos e reflexões que surgiam no âmbito da ciência da linguagem.

Das reflexões e críticas feitas por linguistas na época, a principal era a restrição dos

estudos linguísticos aos limites da frase. Vejamos alguns questionamentos que contribuíram para o surgimento da LT:

- O objeto de pesquisa da linguística formal: a *langue*, como postulava Saussure, ou a competência linguística, postulada por Chomsky passou a ser questionado, pois, para os pesquisadores da LT, era preciso transcender os limites da frase, assim, o objeto de estudo da linguística deveria ser o texto, “[...] sem ter como foco a identificação de morfemas e fonemas, a partir de um *corpus* verificar limitado.” (HEINE; HEINE, 2012, p. 25).
- Para Saussure, a *langue* é o objeto de estudo da Linguística, entendida como um sistema homogêneo que existe em cada cérebro. Ele não desprezou a *parole*, mas optou pela *langue* porque era necessário fazer um recorte para que a linguística se estabelecesse como ciência; os pragmaticistas, porém, questionaram a exclusão do indivíduo nos estudos das estruturas linguísticas (HEINE; HEINE 2012).
- Outro questionamento era sobre a autonomia da língua, ou seja, porque o sentido é constituído a partir da imanência do sistema linguístico, pois as pesquisas de cunho formalista consideravam apenas os elementos internos e estruturais da língua e as relações que estes elementos estabelecem entre si, isto é, o estudo da língua por si mesma e a relação entre língua e sujeitos-contexto eram excluídos de suas análises (HEINE; HEINE 2012).

Acerca deste último questionamento, é importante observar que na discussão da abordagem sobre a imanência da língua, a qual consiste no ato dos fenômenos linguísticos serem explicados a partir da própria língua, isto é, dos fenômenos linguísticos, Hjelmslev foi o linguista que elaborou a questão da maneira mais explícita ao afirmar que a “teoria da linguagem”, que tem um “objetivo exclusivamente imanente”, opõe-se ao “estudo da linguagem”, cujo objetivo é “essencialmente transcendente” (HJELMSLEV, 1971, p. 13; 1993, p. 8).

Na obra “os Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem” ele acentua a necessidade absoluta de construir a “teoria da linguagem” de um modo totalmente “imanente” (HJELMSLEV, 1971, p. 13; 1993, p. 8) e diz que “o conhecimento imanente da língua” procura atingi-la “[...] enquanto estrutura específica que não se funda senão sobre si mesma” (HJELMSLEV, 1971, p. 31; 1993, p. 19).

Para Saussure a língua é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social e se caracteriza por ser “um produto social da faculdade de linguagem” (SAUSSURE, [1916] 1972, p. 17). A língua, por oposição à fala, se torna o objeto principal da Linguística e vai priorizar o caráter formal e estrutural da língua. Ele considera que existe uma Linguística da língua (interna) e uma Linguística da fala (vinculada a fatores externos) e embora não deixando de reconhecer a importância da última, não vai considerá-la em suas pesquisas.

Entende-se assim, que Saussure contribuiu bastante para que se chegasse à LT tal qual é hoje concebida, ou seja, além da imanência, pois foi a obra “Cours de Linguistique Générale” escrita por seus alunos a partir de anotações pessoais e cadernos de outros estudantes, publicada em 1916, a responsável pelo reconhecimento da Linguística como ciência.

Mesmo com essa significativa colaboração para os estudos da linguagem, Saussure foi (e ainda é) criticado por muitos estudiosos que o sucederam, pois entendem que os estudos da língua apenas como sistema subjacente limita o conhecimento que se pode ter sobre o fenômeno linguístico, já que essa abordagem considera apenas uma parte do fenômeno.

Assim, nessa breve reflexão acerca de Saussure e a imanência da língua, esperando suscitar outras reflexões e discussões, entende-se que, graças aos seus trabalhos, se pôde fazer um recorte e delimitar os estudos linguísticos a partir de cada enfoque.

Saussure foi um autor de grande importância para a LT hodierna, pois se voltou ao mesmo tempo para o passado e para o futuro. Embora desse muita ênfase ao sistema e à sincronia, ele já previa uma linguística que abordasse o texto.

### 3.1 OS TRÊS MOMENTOS DA LT

Foi Eugenio Coseriu (1994) um dos primeiros a usar o termo “linguística textual” para fazer distinção entre a “gramática transfrasal” e a “linguística textual” (ADAM, 2011). A gramática transfrasal relaciona-se à linguística clássica, já a LT é entendida como “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p. 23). Apesar do uso do termo por Coseriu, o sentido atual de “[...] uma

disciplina que tem como objeto de estudo o texto enquanto fenômeno processual. [...]”, segundo Heine (2012, p. 7), foi atribuído pelo alemão Weinrich (1967).

A LT desenvolveu-se em diferentes países simultaneamente em uma trajetória não homogênea, mas é possível identificar três momentos distintos: o da *análise transfrástica*, o das *gramáticas de texto* e o das *teorias de texto*, entretanto, por não apresentarem uma ordem cronológica, alguns linguistas consideram que o primeiro momento foi o das Gramáticas de texto. Assim, conforme afirma Heine (2014, p. 27) “[...] A ausência de cronologia talvez seja pertinente entre os dois primeiros momentos [...]”, haja vista a Análise Transfrástica ter ocorrido simultaneamente a Gramática de Texto. Um exemplo dessa afirmativa é o que diz Beaugrande (1997):

[...] Quando este campo de estudos emergiu sob esta denominação, o primeiro estágio caracterizou-se como uma gramática de texto, estendendo-se dos meados dos anos 60 até os meados da década de 70. Segundo a corrente dominante no continente europeu, esta noção de ‘gramática’ era grandemente formalista e intimamente ligada à sintaxe: tanto era um repertório de distribuições de morfemas e estruturas de frases numa abordagem descritiva, como era um sistema de regras para propiciar ‘descrições estruturais’ aos textos, numa abordagem gerativista (cf. II30, 38-42, 85) Contava-se com a linguística textual para justificar-se a si própria através da descoberta das restrições formais, p. ex., as conjunções e os pronomes que se aplicam ‘além das fronteiras da sentença’, e em formas diferentes do que o usado dentro da sentença isolada. (BEAUGRANDE, 1997, p. 75)

Observa-se que Beaugrande (1997, p. 75) não faz menção ao momento transfrástico e deixa claro que considera as gramáticas de texto como a primeira fase.

Apesar do não consenso entre os autores, apresenta-se a seguir, as três fases distintamente, para melhor compreensão.

### 3.1.1 Análise Transfrástica

Nesse primeiro momento, partia-se da frase para o texto com a preocupação de estudar as relações que se podiam estabelecer entre os diversos enunciados de uma sequência. O surgimento desta fase foi motivado pela impossibilidade de a teoria formalista explicar alguns

fenômenos linguísticos como a correferenciação. Esta fase justifica-se a partir da constatação de que fenômenos que ultrapassam os limites da frase não conseguiam ser explicados por meio das teorias formalistas. Assim, nesta época, metade da década de 60 até meados da década de 70 do século XX, a LT preocupava-se com as relações que eram estabelecidas entre frases e períodos que lhe garantiriam o estatuto de texto, isto é, unidade de sentido, tendo como objetivo o “[...] estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto. [...]” (KOCH, 2004, p. 3).

Nesse momento, a língua era entendida como estrutura autônoma, sendo o sujeito assujeitado ao sistema linguístico, ou seja, à estrutura. Não se falava ainda em contexto extralinguístico, visto que este ainda estava preso e se limitava ao entorno verbal, ou seja, ao cotexto.

Dos vários conceitos de texto, a partir de Koch (2004, p. 3), destacam-se o de Harweg (1968), que o concebia como uma sequência pronominal ininterrupta, o que possibilita o fenômeno do múltiplo referenciamento; o de Hartmann (1968) de uma “frase complexa”; de Isemberg (1971) “sequência coerente de enunciados” e o de Bellert (1970) “cadeia de pressuposições”. Ainda segundo Koch (2004, p. 4), a definição de texto resulta de um “múltiplo referenciamento” daí a concepção de que o texto é “[...] uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*.”

Assim, nesse período, as pesquisas centravam-se nos recursos da coesão textual, que determinavam a coerência. A coesão textual era tratada como mera propriedade do texto, e a coerência, englobada pela coesão, tratada de forma indistinta. Assim, a concepção de Isemberg (1971), citada por Koch (2004) de que o texto é uma sequência coerente de enunciados, leva à noção de que os elementos coesivos são essenciais para a compreensão do sentido global do texto.

Heine (2014, p. 29) resume bem essa fase ao caracterizá-la nos itens que seguem:

- Limitou-se a estabelecer tessituras textuais, a partir, sobretudo de fenômenos sintático-gramaticais, com “a convicção básica de que a análise da língua não pára na fala”. (MARCUSCHI, 2003, p. 3)
- A meta era analisar as relações entre os mecanismos internos que garantiam a uma sequência frasal o status de texto, seu objeto de estudo. A necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica tinha como argumento fundamental explicar determinados fenômenos não explicados pela gramática de frase; (MARCUSCHI, 2003)
- O texto era compreendido como um conjunto de frases conectadas por



certas propriedades linguísticas. A coesão era de cunho correferencial e relacionava duas expressões materializadas na superfície textual, tendo exatamente o mesmo referente. Assim sendo, embora a LT estivesse alicerçada no paradigma funcional, a concepção de texto desta fase é bastante estruturalista, sendo, pois, muito formal, voltada apenas para a língua escrita. Por outras palavras, o foco da análise recai exclusivamente no texto enquanto código, apenas, excluindo o indivíduo e todo o conhecimento a ele inerente;

- A coerência textual, responsável pelo sentido do texto, foi conceituada como uma mera propriedade do mesmo, cujo sentido provinha exclusivamente do cotexto linguístico, isto é, dos “aspectos intratextuais, internos ao texto” (PETOFI, 1976 apud FÁVERO; KOCH, 2008, p. 98);

- A coesão textual ocorre quando a “interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 6) Dir-se-ia que tendo por base a decodificação, a coesão textual restringe-se ao texto enquanto produto, efetivando-se, sobremaneira, através de elementos materializados no texto.

Diante do exposto, depreende-se que se “[...] O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e “coerência” seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto. [...]” (KOCH, 1996, p. 35) e se “certos conectivos, como *mas*, *porque*, *portanto* muitas vezes ausentes nas frases, eram porém, recuperados, mentalmente pelo ouvinte/leitor” (NERY, 2012), essa fase tornou-se então insuficiente diante de fenômenos da língua, os quais para serem explicados precisavam que se levasse em consideração a participação dos interlocutores (ouvinte/leitor). Nesse contexto, surgem as primeiras propostas de gramáticas de texto.

### 3.1.2 Gramáticas de Texto

O segundo momento foi marcado pela reflexão acerca de fenômenos linguísticos que não puderam ser facilmente explicados na fase anterior e têm grande influência do gerativismo linguístico, o qual admite a existência de regras internalizadas pelo falante nativo, ou seja, o indivíduo possui uma competência linguística. Nessa fase, partia-se do pressuposto de que se qualquer falante é capaz de produzir um texto e percebê-lo como coerente e não

como um aglomerado de frases incoerentes é porque possui uma competência específica, a competência textual.

Segundo Koch (2004, p. 6):

Passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência que é também especificamente linguística, em sentido amplo: qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado.

A partir da competência textual, o indivíduo é capaz de produzir e compreender diferentes textos e até tipificar e avaliá-los. Desse modo, justifica-se a construção de uma gramática textual, cujas principais atribuições são:

- a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) Levantar critérios para a delimitação do texto, já que a completude é uma de suas características iniciais;
- c) Diferenciar as várias espécies de texto (KOCH, 2004, p. 5).

Nas Gramáticas de Texto, diferentemente da primeira fase, partia-se da unidade considerada hierarquicamente superior, o texto, para a frase (KOCH, 2004), enquanto os estudos transfrásticos partiam da frase para o texto. A gramática textual tinha como projeto a reconstrução do texto conforme Beaugrande (1997, p. 97), logo, ao procurar estabelecer um “[...] sistema de regras finito e recorrente, partilhado (internalizado) por todos os usuários de uma língua [...]” (GALEMBECK, 2005, p. 3), surge o interesse em descrever a competência textual do falante, isto é, a construção das gramáticas textuais. Estas contribuíram bastante para os estudos relacionados ao texto. Galembeck (2005, p. 3) apresenta duas noções que confirmam a sua importância:

[...] A primeira é a verificação de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada e se desdobra ou se subdivide em unidades menores, igualmente passíveis de classificação. As unidades menores (inclusive os elementos léxicos e gramaticais) devem sempre ser considerados a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. A segunda noção básica

constitui o complemento e a decorrência da primeira noção enunciada: não existe continuidade entre frase e texto, uma vez que se trata de entidades de ordem diferente e a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem. (GALEMBECK, 2005, p. 3)

Apesar do “avanço” da concepção de texto para uma “unidade linguística mais elevada”, o objetivo de estabelecer as regras que seriam capazes de descrever todos os textos possíveis de uma determinada língua não foi muito produtivo, já que várias questões não puderam ser contempladas e não foi possível construir “[...] um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados [...]” (BENTES, 2012, p. 267).

Além do aspecto pertinente à concepção de texto, a questão do sujeito também merece destaque. Assim, a exclusão do sujeito em seu processo discursivo, dificulta a realização de atividades que envolvem o processamento linguístico-discursivo, que contempla tanto o contexto *stricto sensu* (cotextual) quanto o *lato sensu* (que envolve questões sociopragmáticas, históricas e etc.) (HEINE, 2012).

Ainda há outros temas como a distinção entre texto e discurso que não é aceitável nesse momento ao se considerar que um texto – “[...] só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação” (HEINE, 2012, p. 17), e as noções de coerência e coesão que não avançam, permanecendo a primeira centrada na interpretação de texto e a última em aspectos léxico-gramaticais, sendo o texto visto apenas como um código.

Diante das considerações acima, que versam sobre a caracterização das gramáticas de texto, Heine (2014 apud BEAUGRAND, 1997, p. 75) resume bem e informa que:

- [...] a gramática de texto foi um projeto para a reconstrução do “texto” como um “sistema uniforme, estável e abstrato” ao entender os sistemas já construídos pela “linguística predominante”. Como acontecia na tendência comprometida com a sentença, o texto seria tratado apenas como materialidade linguística. (BEUGRANDE, 1997, p. 75);

- [...] uma gramática de texto elaboraria as “regras” formais que “geram” a “estrutura subjacente” de todos os textos e dos “não-textos” ou “textos agramaticais”. (BEUGRAND, 1997, p. 75) Essas regras teriam certo grau de correspondência com as regras de reescrita, usadas por Chomsky (1965) para explicar a estrutura profunda da sentença nos moldes gerativistas nos seus primeiros momentos;

Heine (2014 apud KOCH, 2004, p. 6) ainda diz que:

- À semelhança da competência linguística chomskyana, conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua, “os linguistas desse momento

postularam também a existência de uma competência textual, na medida em que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” (KOCH, 2004, p. 6);

Para Heine (2014, p. 30), as gramáticas de texto, não tinham aval pragmático nem ideológico e as noções de coesão e coerência continuavam voltadas para os aspectos léxico-gramaticais, logo, presas ao código linguístico, conforme excerto a seguir:

- A distinção entre texto - concebido como uma entidade estrutural, realizado por meio da língua escrita, e discurso – unidade de uso da língua, que corresponde à realização da língua falada ainda presa à imanência do sistema linguístico, não tendo, pois, nem aval pragmático, nem ideológico nas suas diferentes acepções;

- Assim, as noções de coesão e coerência textual continuaram, respectivamente centradas em aspectos léxico-gramaticais e na interpretação textual pautada apenas no texto enquanto código linguístico, ou seja, ambas concebidas na perspectiva do contexto linguístico *stricto sensu*, mantendo de um modo ou de outro o perfil teórico da fase transfrástica;

- Esse invólucro formal manteve naturalmente a concepção de texto – como unidade linguística superior à sentença frasal, “a unidade linguística mais alta, superior à sentença, circunscrito à materialidade linguística”.

(HEINE, 2014, p. 30)

Nessa perspectiva, constata-se que a noção de texto ainda é amplamente formalista, posto que este seja concebido como unidade devido à grande influência da perspectiva gerativista. Diante desse panorama, os estudos da fase seguinte, das Teorias de Texto, se desenvolveram.

### 3.1.3 Teoria de textos: a virada pragmática

O terceiro momento, conhecido como contexto pragmático, leva ao surgimento das Teorias de Textos. Passa-se a investigar o texto até o contexto, não se levando em consideração apenas o co-texto, como acontecia na fase anterior, mas aos aspectos semânticos e pragmáticos. Nesse sentido, Marcuschi (2012, p. 52) assevera que:

[...] as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escrito ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas. Com isso entram na análise geral do texto,

tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Essa nova perspectiva, da observação não só dos aspectos sintáticos, mas também dos pragmáticos, ganha relevância para os pesquisadores e por esse motivo Koch (2004) a denomina de “Virada Pragmática”, e considera que van Dijk, no início da década de 80, foi um dos grandes responsáveis por essa nova visão, pois em sua obra *Studies in the Pragmatics of Discourse* (1981) já dizia que “o planejamento pragmático de um discurso/conversa o requer a atualiza o mental de um conceito de ato de fala global” (KOCH, 2004, p. 18). Sobre a denomina o “Virada Pragmática”, Heine (2014) acrescenta:

Foi o nome dado por Koch (2004) à fase da linguística textual que inseriu a Pragmática como um dos seus vitais ingredientes. A pragmática é uma corrente filosófica, cujo principal expoente foi Austin. Para esse filósofo a língua não tinha a simples função de descrever a realidade, mas sim de agir sobre ela, transformando-a. (HEINE, 2014, p. 33).

O agir e o transformar a realidade a partir da língua traz uma nova concep o desta. A língua passa a ser vista como um ato de linguagem que, ao considerar as circunstâncias da situa o comunicativa do interlocutor, pode agir sobre outros. Essa nova concep o apoia-se nos estudos da Escola de Oxford<sup>2</sup> e surgiu com Austin que em 1962 sob o título *How to do things with words*, concebe “a linguagem como uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descri o do mundo, mas a o” (AUSTIN 1962 apud PINTO, 2011, p. 57).

Surgem, assim, os mecanismos e as estratégias de ordem cognitiva, responsáveis pela constru o de sentidos e pelo processamento textual, e a partir daí uma nova concep o de texto, que segundo Koch (2006, p. 17):

[...] passa a ser considerado como o próprio lugar da intera o e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da intera o.

---

<sup>2</sup> Escola ligada à filosofia que contribuiu muito para o desenvolvimento da ciência.

Conclui-se, então, que os falantes são sensíveis para distinguir o que é ou não um texto, sendo, pois, o texto uma unidade de sentido e não uma unidade gramatical. (HALLIDAY; HASAN, 1976).

Outro aspecto a considerar é que se a fase anterior focava a competência textual, no entanto, esta se volta para a competência comunicativa. Segundo Heine (2011), o primeiro uso da expressão *competência comunicativa* é atribuída a Hymes (1964), na década de 60 e ele mesmo considera que esta depende do conhecimento que o falante possui sobre a língua e de sua habilidade para colocá-lo em prática no momento da interação (HYMES, 2009). Neves (1997, p. 15) diz que é a “a capacidade que os indivíduos têm, não apenas de codificar ou decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória”. Já Trask (2004) a define como:

A capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais. Para falar uma língua com sucesso é necessária uma competência estritamente linguística nessa língua: domínio da pronúncia, da gramática e do vocabulário. Mas é preciso mais que isso: é necessária também uma competência sociolinguística – o conhecimento de coisas tais como o modo de começar e terminar conversações, como e quando ser educado e como dirigir-se às pessoas. Além disso, é necessária também uma competência estratégica, o conhecimento de como organizar um trecho da fala de maneira eficaz, e como perceber e contornar incompreensões e outras dificuldades. (TRASK, 2004 apud HEINE, 2011, p. 51)

Desse modo, a competência comunicativa evidencia que a competência gramatical não mais dá conta para o bom processo comunicativo, mas é preciso que recorra a outras competências como a sociolinguística, a discursiva e a estratégica (HEINE, 2014). Tal competência traz à voga a importância das práticas sociais e através das quais os sujeitos praticando ações, agem um sobre o outro – atividade diretamente relacionada ao ato ilocucionário de John Austin (1962 apud PINTO, 2011) sendo uma atividade verbal consciente, intencional, logo retoma a concepção de sujeito da pragmática: consciente, intencional e individual.

Além da nova concepção de texto e da competência comunicativa, surgem também os princípios de construção textual de sentido, que englobam, segundo Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2004), sete critérios: a coesão e a coerência, critérios centrados no texto bem como a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade, critérios centrados nos usuários ou interlocutores, sendo o último, foco desta pesquisa, e será tratado posteriormente.

Os critérios citados acima surgem porque Beaugrande e Dressler (1981) se posicionaram contrários ao tratamento dado à coesão o qual ainda era relacionado àquele postulado por Halliday e Hasan (1976, p. 1), que dizem que — A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is not defined by its size. [...] O texto, neste sentido, é uma unidade semântica realizada por sentenças, em oposição à gramática da frase, que concebia o texto como uma soma ou sequência de sentenças isoladas.<sup>3</sup>

Apesar de as regras estabelecidas não serem tão rígidas e a certeza de que, como afirma Marcuschi (2012, p 16) “a gramática de frase não dá conta do texto”, o conceito de coesão, ainda se prendia ao paradigma formalista, referindo-se à construção de sentidos oriundos do encadeamento dos elementos linguísticos que estão no interior do texto.

Beaugrande e Dressler (1981) consideram que coesão e a coerência constituem níveis diferentes de análise. A coesão se manifesta no nível microtextual, ou seja, as palavras que ouvimos ou vemos, ligam-se entre si dentro de uma sequência. A coerência, por sua vez, se manifesta na maioria das vezes macrotextualmente, isto é, consideram os conceitos e as relações subjacentes à superfície do texto. Logo, é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos.

Entende-se, assim, que a coerência não é restrita ao código, mas requer a participação do sujeito para que o sentido global seja organizado. Observa-se, então, que as ideias de Beaugrande e Dressler (1981) avançam a ponto de Charroles (1987) afirmar que:

[...] a partir do meio da década de 70, houve uma revisão na base empírica das gramáticas de texto porque se verificou que as sequências de frase não eram coerentes ou incoerentes em si, mas que tudo dependia muito da situação e da capacidade de cálculo do receptor. Isto o levou a afirmar a noção de coerência como um princípio de interpretabilidade ligado à capacidade de cálculo do interpretador e a processos de cálculos de significação. (CHARROLES, 1987 apud KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 22)

Constata-se que a coerência apresenta a noção de interpretabilidade já que “é uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas” (MARCUSCHI 2008, p. 121).

Sobre a situacionalidade Koch (2004) considera que há dois sentidos para ela. O primeiro “refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante na situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída” (KOCH, 2004, p. 40) e quanto ao outro diz que:

---

<sup>3</sup> Tradução de Pinto (2014)

[...] é preciso lembrar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é mais idêntico ao mundo real. Ao construir um texto, o produtor reconstrói mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, [...] O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas. (KOCH, 2006, p. 40)

Nesta perspectiva, o modo de ver o mundo tanto do interlocutor, quanto do produtor textual, certamente irá refletir na situação comunicativa.

O outro fator apontado, a informatividade, diz respeito à previsibilidade da informação, bem como ela é distribuída. A informação distribuída pode ser nova ou velha; daí a importância em manter-se um equilíbrio entre a informação que está sendo introduzida, a nova e a informação já obtida. Ao se entender que, como assegura Koch (2004), o texto organiza-se em dois movimentos combinados, o de retroação e o de progressão, em que se retoma a informação já conhecida para que esta sirva de ancoragem à progressão textual, pode-se falar em grau de previsibilidade, ou seja, quanto mais previsível for o texto, menos informativo será.

Sobre a intencionalidade e a aceitabilidade Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008) diz que aceitabilidade é um critério estreitamente ligado à intencionalidade visto que ambos estão no âmbito das questões pragmáticas, sendo a intencionalidade focada na intenção do produtor e a aceitabilidade no modo com que o receptor reage ao texto. Sobre a abordagem deve-se contestar que a aceitabilidade constitui a contraparte da intencionalidade, segundo o princípio da cooperação, pois não há garantia de que a intenção do produtor descamba na aceitação desejada.

A respeito da intertextualidade salienta-se a relação entre um texto e outro e Marcuschi (2008) supõe apenas “a presença de um texto em outro” porém, o conceito vem sendo ampliado constantemente. Pelo fato de possuir grande relevância e ser foco desse trabalho será tratado em um capítulo à parte.

Como foi visto esses critérios têm sido alvo de críticas, revistos e ampliados algumas vezes, tanto que Koch e Travaglia (1997), além dos fatores textuais já falados, acrescentam outros que também são responsáveis pelo processamento da coerência textual como: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, os conhecimentos partilhados, as inferências, os fatores de contextualização, a focalização, a consistência e a relevância.

Conforme apresentado, a virada pragmática trouxe grandes avanços, principalmente quanto à introdução do sujeito, ampliação da noção de texto e a consideração do contexto



extralinguístico, porém o sentido ainda encontrava-se limitado aos aspectos semânticos e ao imediatismo, ou seja, ao aqui e agora. Diante da continuidade das pesquisas e discussões, ocorre uma nova virada: a cognitiva.

### 3.2 A VIRADA COGNITIVISTA

A partir da virada pragmática, os estudos sobre o texto passam por uma nova orientação. Koch (2004, p. 21) observa que:

[...] uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações [...].

A influência das pesquisas de ordem cognitiva fez com que nos anos 80 ocorresse a chamada Virada Cognitivista. Nesta fase, Van Dijk foi o grande expoente, pois instaurou nos estudos linguísticos as questões de ordem cognitiva nos processos de produção e compreensão de textos (KOCH, 2004).

Com os novos mecanismos e estratégias de ordem cognitiva responsáveis pela construção de sentidos e pelo processamento textual ocorre nova ampliação na concepção de texto. Este passa a ser entendido como o resultado de processos mentais, ou seja,

[...] os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso [...]. (KOCH, 2004, p. 21)

Para que ocorra o processamento textual, Koch e Elias (2007) recorrem a três grandes sistemas de conhecimentos: linguístico, enciclopédico, interacional que foram propostos por Heinemann e Viehweger (1991). Sobre o conhecimento linguístico, as autoras dizem que:

Abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 40)

O conhecimento enciclopédico é chamado também de conhecimento de mundo. É aquele que fica armazenado na memória do indivíduo. Assim, “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental - bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço - temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 42).

Já o conhecimento interacional envolve os conhecimentos: ilocucional; comunicacional; metacomunicativo e superestrutural. O primeiro “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2007); o comunicacional diz respeito à:

- Quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- Seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- Adequação do gênero textual à situação comunicativa. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 50)

O conhecimento metacomunicativo:

É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual [...]. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 54)

O último conhecimento, que engloba o conhecimento interacional é o conhecimento superestrutural, o qual as autoras consideram também como o conhecimento sobre gêneros textuais. Esse conhecimento:

Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 54)

Saliente-se que Koch (2004) apresenta este último conhecimento como o quarto grande sistema de conhecimento também chamado de modelos textuais globais e não como parte do ilocucional.

A partir de novos estudos muitos conceitos vão sendo ampliados, por exemplo, o sentido tem “[...] como ponto de partida a materialidade linguística necessária para a

construção semântico-pragmática, que depende não somente da intenção do falante, mas também do conhecimento de mundo do usuário da língua. [...]” (HEINE; HEINE, 2012, p. 34).

Assim, o processamento textual envolve também os usuários da língua, com as suas peculiaridades e conhecimento enciclopédico.

A interação passa a ser fundamental para que a coerência seja estabelecida, pois os desejos e valores do sujeito também estão envolvidos na comunicação (KOCH, 2004). Dessa forma, a inferência também poderá garantir a coerência textual que não é mais propriedade do texto, mas produto unindo-se à informação explícita no texto com a parte implícita, inferida pelo sujeito.

Os estudos linguísticos avançaram, trazendo novas abordagens e a separação entre os fenômenos mentais e sociais passou a ser questionada, pois, de acordo com a afirmação de Koch (2004, p. 29), para os cognitivistas o que importava era “[...] explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente [...]”. Koch (2004) entende que muitos processos cognitivos não ocorrem apenas na mente do sujeito, mas também na sociedade. A partir desse questionamento de Koch surgiu então uma nova abordagem: a sociocognitiva interacional, também chamada de dialógica.

### 3.3 A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA INTERACIONISTA

Com o questionamento sobre a separação dos processos mentais e sociais e da concepção de mente desvinculada do corpo surge uma nova visão que vislumbra também os aspectos sociais interacionais e culturais. Nesse sentido, Koch (2004, p. 30) afirma que “Mente e corpo não são duas entidades estanques”, logo “os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados”. Nessa nova perspectiva seria um equívoco pensar que as atividades do indivíduo (incluindo-se a atividade linguística) se dão apenas na sua cabeça, mas entende-se que estas ocorrem dentro e fora da mente e estão inter-relacionadas. Assim, se existem ações conjuntas, pode-se pensar também em ações de mais de um indivíduo.

Dessa forma, nessa abordagem dialógica, é importante verificar como o sujeito passa a

ser entendido. Ele deixa de ser individual e passa ser visto como um ator social, ou seja, é reconstruído na interação com o outro, reafirmando a concepção de texto como “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2006, p. 12), visto que é nele que ocorre a manifestação da linguagem.

Nessa perspectiva, assegura-se o caráter ativo do sujeito, conforme excerto a seguir:

[...] entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir [...]. (KOCH, 2006, p. 15)

Com um sujeito ativo em evidência “outro tipo de contexto passou a ser levado em conta: o contexto sociocognitivo. Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam pelo menos parcialmente semelhantes” (KOCH, ELIAS, 2007, p. 61), ou seja, é necessário que os conhecimentos, seja ele enciclopédico, interacional ou outro, sejam compartilhados. A cada momento em que a interação ocorre, o contexto é alterado, reconstruído e ampliado. Por isso é que Koch (2004, p. 33) afirma:

A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização e um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução- e a dos próprios sujeitos- no momento da interação verbal. (KOCH, 2004, p. 33)

O interesse pelo aspecto sociointeracional da linguagem instiga várias questões pertinentes ao tema, dentre elas destacam-se as ligadas à referenciação, aos gêneros, e à intertextualidade. Neste trabalho, como já dito, focaremos no último tema citado: a intertextualidade, sobre a qual se fará um percurso teórico no capítulo 4.

É importante notar que o percurso histórico da LT amplia-se gradativamente conforme é reconstruída a concepção do seu objeto de estudo, o texto. A abordagem sociocognitivista, assim como outras, traz grande progresso à LT, porém convém que continue evoluindo. Desse modo, Heine (2011), ao considerar que atualmente ainda existe um apego ao código linguístico, passa a considerar além do contexto sócio-histórico e da concepção interacional da língua, o aspecto histórico-ideológico, no qual a função do sujeito na construção da

tessitura do texto ainda não fora mencionada, dando origem a uma nova fase: a bakhtiniana.

### 3.4 UMA NOVA PERSPECTIVA: A FASE BAKHTINIANA

A chamada fase bakhtiniana ainda é algo novo dentro da LT e vem sendo sugerida e apontada especificamente por Heine (2011) que aos poucos tem procurado sustentar tal abordagem a partir das reflexões teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Inicialmente a referida pesquisadora observa que a fase sociocognitivista já adota alguns pressupostos bakhtinianos como a noção de sujeito dialógico e gêneros do discurso, porém enfatiza que Bakhtin não é citado quando se fala em LT, e só é considerado quando se trata de gêneros textuais. A linguista afirma ainda que:

Na tradição, são comumente considerados precursores da Linguística Textual: a Retórica Antiga, a Estilística, a Escola Linguística de Praga, os Formalistas Russos. Porém, Bakhtin não é citado, salvo quando se vai tratar de gêneros textuais. (HEINE, 2014, p. 46)

Ainda segundo Heine (2014) é Barros (2007) que, desde 1994, busca mostrar as contribuições de Bakhtin em relação ao texto e/ou discurso (ele considera texto e discurso como sinônimos) (BARROS, 2007). Tal afirmativa se confirma, pois Barros (2005, p. 25) diz que “[...] Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos, sobretudo nos últimos 30 anos”. Saliente-se que no referido período, os estudos linguísticos estavam limitados à imanência do sistema linguístico e restritos à noção de *langue* como um sistema de signos homogêneos e supraindividual (HEINE; HEINE, 2012), ou seja, os estudos eram limitados à sentença. Apesar da restrição da noção de língua, Bakhtin (2011) concebe o texto como o objeto de estudo das Ciências Humanas, conforme excerto a seguir:

[...] As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 312)

Nesse sentido, nota-se que as Ciências Humanas deveriam ocupar-se do estudo dos processos de significação. Ao contrário dos estudos anteriores que centravam suas preocupações no sistema linguístico imanente, tem-se agora a concepção de texto pautada no dialogismo que abarca “fatores semióticos, aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem as diversas linguagens do seio social [...]” (HEINE, 2015, p. 174) e segundo Heine e Heine (2012, p. 50), é “[...] uma unidade constitutivamente dialógica, alicerçada num contexto *lato sensu*, que abarca o histórico, o social, o cultural etc., trazendo à baila o falante responsivo, que age ativamente em um ato axiológico de linguagem [...]”, devendo-se considerar também atos sociais de caráter não verbal, conforme assegura o excerto a seguir:

[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 128)

Segundo Heine (2014, p. 48), “o dialogismo representa uma revolução bakhtiniana” e nessa nova perspectiva a “monologia”, que se restringe a um único discurso, dá lugar a enunciados essencialmente dialógicos. Conforme Fiorin (2008, p. 19):

[...] essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos.

Brait (2005, p. 94-95) aponta duas dimensões que ancoram a natureza dialógica da linguagem. Na primeira, observa-se a relação do texto com outros discursos. Esta dimensão “[...] diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...]”. A outra “[...] diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos”. Nelas, nota-se a relação entre sujeitos e a alteridade.

Segundo Ponzio (2008), a alteridade não é relativa e o outro existe por si só sem depender do outro. Entende-se, então, que há duas faces na palavra, conforme assegura Bakhtin (2012, p. 113):

[...] Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...].

Ao se pensar que o enunciado é “unidade da comunicação discursiva”, ou seja, “unidade real da comunicação” e não de um falante ideal ou de um social abstrato, (pensamentos de Chomsky e Saussure, respectivamente) e daí constituir-se em um fenômeno concreto, único e individual, entende-se que este dialoga com outras vozes sociais interiorizadas pelo falante e que estão em circulação na sociedade. Desse modo, pode-se inferir e acrescentar-se que o texto é o “[...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, [...] não existe fora da sociedade, só existe nela e para com ela [...]” (BARROS, 2005, p. 27). Sendo assim, cada campo da atividade humana está ligado ao uso da linguagem, e “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Os gêneros não são fixos, mas “maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2005); são “práticas sociais oriundas dos diferentes campos das atividades humanas” (HEINE, 2014, p. 53). Não se pode deixar de falar dos gêneros, mesmo brevemente, porque eles têm papel importante nos estudos de Bakhtin bem como é na esfera comunicativa que se compreende a sua constituição.

Outro aspecto a considerar nessa nova abordagem é a questão do sujeito. Nos estudos formalistas não se consideravam o sujeito, pois havia uma separação entre mente e corpo, no entanto, Bakhtin (2011), ao colocar o estudo do texto nas Ciências Humanas, afirma que “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Se o texto é considerado um evento dialógico, obviamente, jamais será uma atividade completamente individual, visto que, além de se relacionar com outros textos, procura estabelecer uma relação com os sujeitos que interagem.

Diante do que fala Bakhtin (2011) tem-se agora um sujeito dialógico, social, mas que continua com um lado individual. Conforme Sobral (2012, p. 22) “[...] A proposta é a de conceber um sujeito que sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro [...]”, logo não há a perda da individualidade, mas seu

enriquecimento. Heine e Heine (2012, p. 52) acrescentam que o sujeito “[...] nunca é completo e fechado em si mesmo; sua existência depende do relacionamento com os outros. [...]”.

Nota-se também que o sujeito tem uma posição ativa no discurso, conforme aponta Bakhtin (2011, p. 272) “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê) [...]”. Nesse sentido, é possível afirmar que o sujeito deixa de ser passivo, para se tornar um sujeito ativo, que é constituído e age em sua relação com o outro.

Tal sujeito dialógico é eminentemente social, a proporção que se posiciona ideologicamente, conforme suas crenças ou diante de um determinado grupo social, tendo sua fala construída pela dos outros.

Sobre a linguagem, pode-se observar que, tal como na concepção do sujeito, o dialogismo também está presente. Logo, ela é vista como uma atividade dialógica e relaciona-se com a alteridade. Como se tem afirmado ser o sujeito e a linguagem dialógicos, é importante verificar o sentido do termo “diálogo” nessa abordagem. Conforme Bakhtin e Volochínov (2012, p. 127), “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.”. Diante dessa afirmativa, a comunicação verbal pode ser compreendida como um vínculo com a situação concreta, pois, conforme Bakhtin e Volochínov (2012), vem sempre acompanhada por atos sociais que não se limitam aos aspectos verbais.

Ao avaliar o que diz Fiorin (2008, p. 6), que a “[...] compreensão é carregada de resposta.”, entende-se que o sentido se dá de maneira dialógica em uma situação comunicativa, pois o sujeito numa atitude responsiva e ativa pode concordar, discordar, modificar, acrescentar ou excluir informações, ou seja, ele é ativo e sempre terá uma reação diante do que se lhe expõe. Sendo assim, será totalmente determinado pelo contexto, que pode abranger o histórico, o social, o cultural, dentre outros.

Vale ressaltar também, de forma breve, questões relativas à coesão e à coerência, nessa nova proposta de Heine. A primeira, apesar do alicerce pragmático da terceira fase da LT, se manteve ligada aos princípios de Halliday e Hassan (1976). No entanto, estudiosos como Heine (2000) e Apotheloz (1995) ampliam a concepção de coesão textual, propondo a coesão não correferencial (HEINE, 2014, p. 65).

Se Halliday e Hasan (1976) falam apenas de correferência e não consideram as relações indiretas, ou seja, a que é “[...] calcada na relação direta entre entidade linguística e



objeto de mundo, visto que a restringe aos mecanismos endofóricos e exofóricos textuais [...]” (HEINE, 2000, p. 90), a nova postura teórica passa a considerar a noção de referenciação como uma atividade discursiva, presente no trabalho de Mondada e Dubois (1995), em detrimento do conceito clássico de referência “pela qual um signo linguístico se refere a um objeto do mundo extralinguístico” (HEINE, 2014, p. 67). Sobre a nova postura, Heine (2014, p. 67) acrescenta: “Nessa concepção os referentes são construídos no discurso e pelo discurso; por isso é que são denominados ‘objetos de discurso’” (APHOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 227-271). Nessa perspectiva, os objetos de discurso são retomados em uma situação discursiva e servem de base para a introdução de novos referentes.

O tema da referenciação é importante, visto que a LT

[...] diante das efetivas práticas sociais nos seus diferentes gêneros discursivos (e-mail, MSN, cartas pessoais e Comerciais, etc.) busca novos espaços para o processamento do texto e conseqüentemente geração de sentidos. (HEINE, 2014, p. 67)

Assim sendo, a LT se alicerça no dialogismo bakhtiniano, principalmente no que diz respeito a inter-relação entre os textos e aos aspectos sócio-históricos, considerando o contexto imediato e a relação entre o texto e a situação comunicativa.

Quanto à coerência textual, na nova abordagem, não se baseia apenas na bagagem cognitiva, mas calca-se também no posicionamento ideológico dos sujeitos (HEINE, 2014).

Koch e Elias (2007, p. 194) dizem: “A coerência, portanto, não está apenas no texto, nem tampouco apenas no autor ou nos leitores, mas na interação, autor-texto- leitor”. Tal afirmativa é coerente e aceitável, porém, Heine (2014, p. 64) acrescenta que “não se pode construir o sentido de um texto sem o aval ideológico na perspectiva bakhtiniana, sugerindo que o mesmo conste de modo claro, como um dos elementos constitutivos da coerência textual”. Desse modo, baseado no arcabouço bakhtiniano, Heine (2014) propõe que a ideologia seja também considerada.

Diante das informações expostas, encerra-se esse capítulo trazendo novas reflexões sobre a LT e apresentando a sugestão de Heine (2011) que, além do paradigma formal e funcional, acrescenta um terceiro paradigma: o ideológico-discursivo.

#### 4 A INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade tem sido estudada não apenas na LT, mas também em outros campos como a Teoria da Literatura, de onde o termo surgiu, na década de 60, introduzido por Júlia Kristeva, a partir do dialogismo bakhtiniano (KOCH, 2012). Conforme assegura Trask (2004, p. 147): “O conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Num sentido mais óbvio, o termo pode ser aplicado aos casos célebres em que uma obra literária faz alusão à outra obra literária [...]”, porém, a intenção de Kristeva tem aplicação mais ampla: ela encara cada texto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos, visto que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 60).

Segundo Koch (2012, p. 14), nessa mesma linha de pensamento, Greimas (1966) diz que:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Nessa perspectiva, compreende-se que “um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos” (KOCH, 2012, p 14). Assim sendo, este trabalho está alicerçado também no dialogismo bakhtiniano, pois como já visto está incorporado aos estudos hodiernos da LT. Em consonância com as ideias bakhtinianas, a concepção de texto aqui adotada será a de Heine; Heine (2012, p. 54) de que este “[...] é um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito”.

Maingueneau (1976, p. 39) ratifica também que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se a partir de um já dito em relação ao qual toma posição”.

Desse modo, acredita-se que um texto está sempre em contato com outro texto, dialogando e reconstruindo-se, como bem disse Bakhtin (2012):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente nesse ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 2012, p. 162)

Além disso, a intertextualidade pressupõe que se tenha o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que irão ajudar na produção de sentido. Assim, pode-se perceber um sujeito que tem um papel ativo no tratamento dos textos, já que tem a responsabilidade de recuperar as referências que levam a outros textos e a outros elementos culturais. “Essa noção indica que não existe uma única leitura e interpretação para um texto, pois cada leitura é passível de gerar novas e variadas interpretações” (CARVALHAL, 2003).

Diante das considerações acima, se considerarmos o que diz Kristeva (1974), que todo texto se constrói a partir de outro, é possível pensar-se em uma intertextualidade ampla, porém, se o diálogo entre os textos for atestado pela presença de um intertexto, a intertextualidade será *stricto sensu*, (KOCH, 2012) a qual será analisada neste trabalho.

Diante do mencionado até agora acerca da intertextualidade, observa-se que há muito a dizer sobre o tema, já que as várias formas de produção de sentido de um determinado texto estão subordinadas ao conhecimento de outros textos.

Assim, neste capítulo, busca-se teorizar e refletir acerca dos diversos tipos de intertextualidade *stricto sensu*, procurando-se exemplificar com intertextos diversos. Sobre o intertexto, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 289) dizem que é “o conjunto de fragmentos convocados (citações, alusões, paráfrase...) em um *corpus* dado” ou, simplesmente, o texto que se relaciona com o texto-fonte, que por sua vez é o texto do qual as ideias surgiram para a produção do outro texto. Acha-se pertinente também, falar-se brevemente acerca da intertextualidade genérica e tipológica, as quais fazem parte da classificação *lato sensu*, devido à importância destas. Antes, porém, serão feitas breves reflexões visando a entender a genealogia do termo.

#### 4.1 BREVES REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO

A raiz da palavra intertextualidade é latina e, segundo Houaiss (2001), é formada pelo prefixo *inter* (no interior de dois) + *textus* (fazer tecido, entrelaçar).

Como sua origem foi na literatura, ao se falar em intertextualidade, entende-se inicialmente que ocorre um entrelaçamento de uma obra literária com outras obras, formando assim um elo que pode ocorrer em todos os períodos da literatura.

Para explicar a origem do termo, é preciso retomar as origens da literatura comparada, visto que esta se relaciona com conceitos importantes deste trabalho como o dialogismo e intertextualidade, embora antes de Kristeva (1969) não se falasse em intertextualidade.

Há registros que na Antiguidade estudiosos como Berossos (330-250 a C) ou Filon de Biblos (64 - 141 d.C.) eram versados em duas literaturas e já nessa época desenvolviam estudos comparativos escrevendo em duas línguas. Já na Roma clássica, Macrobius e Aulus Gellius ((130 -180 d.C.) estabeleceram vários paralelos entre os poetas romanos e gregos. (CORRALES, 2015).

Segundo Corrales (2015), no período classicista (séculos XVI, XVII e XVIII.) ocorria a imitação pela retomada de textos modelares, e logo após, no período romântico (final do século XVIII até grande parte do século XIX), a obra começou a ser centrada no autor. A seguir, com o formalismo russo, o Círculo de Moscou<sup>4</sup> já comparava obras, o enfoque, no entanto, era na forma; não se consideravam as relações extratextuais ou extralinguísticas. Anos mais tarde, o Círculo de Praga<sup>5</sup>, segundo Kristeva (1969), viria a influenciar Bakhtin no desenvolvimento de suas ideias acerca do discurso dialógico, conforme afirmativa de Corrales (2015) a seguir:

[...] Na visão de Kristeva (1969) à luz do círculo de Praga (estruturalista) e o de Moscou, Bakhtin desenvolveu as suas observações, e, diferentemente do formalismo, ele categorizou o discurso como dialógico, onde todo o discurso monológico, conseqüentemente tornaria-se dialógico [...]. (CORRALES, 2015, p. 7-8)

Nessa perspectiva, já se percebe novos rumos traçados por Bakhtin e retomam-se algumas de suas ideias a fim de demonstrar como Kristeva baseou os seus estudos a partir do filósofo até chegar ao termo “intertextualidade”.

Segundo Kristeva (1969), Bakhtin (1997) utilizou-se conjuntamente de algumas ideias do formalismo-estruturalista e do marxismo no que concerne ao seu enfoque da realidade extraliterária. Para construir o conceito de polifonia, ou seja, de várias vozes do discurso,

---

<sup>4</sup> Círculo Linguístico criado em 1915, na cidade de Moscou, por Roman Jakobson. Reunia os formalistas russos com o objetivo de estudar cientificamente a língua e as leis da produção poética.

<sup>5</sup> O Círculo de Praga ou "Escola de Praga" foi um grupo de críticos literários e linguistas estabelecidos na cidade de Praga, Tchecoslováquia. Foi fundado em 1926, por Roman Jakobson e também fez parte do movimento Formalismo russo.

Bakhtin utilizou-se em suas pesquisas da obra de Dostoiévski, contrapondo-a à obra monológica de Tolstoi. O resultado foi a obra intitulada *Problemas da poética de Dostoiévski* na qual demonstra como a voz de Dostoiévski se confunde com a voz dos heróis/personagens. Sobre os personagens, ele afirma que se tem “a impressão de que os discursos destes são verdadeiros conjuntos filosóficos” e que essas teorias são “defendidas por heróis dostoiévskianos de forma autêntica e com temáticas distintas” (BAKHTIN, 1997, p. 3).

Desse modo, Ferreira e Aquino (2008, p. 5) afirmam:

[...] Embora tenhamos a contribuição de vários críticos para que as obras de Dostoiévski fossem cada vez mais apreendidas por seus leitores, foi Bakhtin, porém, quem descobriu a chave para a compreensão do conjunto das obras de Dostoiévski —ou seja, a Polifonia.

Outra ideia bakhtiniana é a “visão carnavalesca do mundo”. Para Bakhtin, a irreverência do carnaval destroça o “já-feito”, o “já-pensado”, o “já-aceito” pela sociedade, ou seja, desestrutura o que já está pronto e aponta apenas em uma direção para então ser ouvido de várias formas e por vários ângulos. Sobre a “carnavalização”, Shaefer (2008) a resume no excerto abaixo:

O carnaval, como fenômeno popular-social, concretiza a contestação e a irreverência através de vários modos: ridicularização dos poderes constituídos, eliminação de distâncias sociais, inversão de mundos, profanação do sagrado, ocupação desordenada dos espaços públicos, dando vazão a várias formas de indecência, relativizando o que tenta se impor como absoluto, deslocando o curso habitual da vida etc. - tudo isso como espetáculo alegre, onde o riso tem a função catártica de fazer esquecer o mal-estar que os homens se impuseram para conviver socialmente e de forma civilizada. O carnaval procura enfraquecer o rígido controle exercido pelo superego. (SHAEFER, 2008, p. 1)

Em suma, foi com “A visão carnavalesca de mundo” que Bakhtin alicerçou suas teorias, concebendo também um novo papel para o sujeito. Desse modo, Corrales (2015) afirma que:

[...] Para Bakhtin o sujeito perde seu papel principal no enunciado e é substituído por duas vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico; e considera esse dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. O autor introduz o estatuto da palavra como uma unidade mínima da estrutura; para ele o texto deve ser situado na história e na sociedade. (CORRALES, 2015, p.7)

Como os trabalhos de Bakhtin foram desenvolvidos num ambiente de opressão durante a sua vida na Rússia<sup>6</sup>, eram pouco divulgados. Foi Kristeva que, com base nas ideias bakhtinianas apresentadas acima, direcionou todo universo do dialogismo e deslocou a tônica da teoria literária para a produtividade do texto. Assim, em 1969, cunhou o termo intertextualidade divulgado em uma famosa revista da época chamada *Tel Quel*.<sup>7</sup> (CORRALES, 2015).

Conclui-se essa seção entendendo-se que o ato de comparar é “um procedimento que faz parte da estrutura de um pensamento do homem e da organização da cultura”. (CARVALHAL, 2001, p. 6). Logo, apesar do termo ter surgido na literatura, não é exclusividade da Literatura Comparada, mas um ato integrante do saber humano. “Por isso, valer-se da comparação é hábito generalizado em diferentes áreas do saber humano e mesmo na linguagem corrente” (CARVALHAL, 2006, p. 6).

Sendo assim, este trabalho, a partir da LT, procura dar uma contribuição para que a discussão acerca da intertextualidade continue sendo desenvolvida. No próximo item serão apresentados os tipos de intertextualidade tomando como base teórica Koch, Bentes e Cavalcante (2012), tecendo-se também algumas considerações acerca da tipologia de Genette (1982).

#### 4.2 TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE *STRICTO SENSU*

Considerando que a LT e sua prática investigativa em uma análise intertextual privilegia a remissão de um texto a outro texto que compõe a memória sociodiscursiva dos interlocutores, pretende-se utilizar como suporte a tipologia de intertextualidade de Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

A seguir, partindo da intertextualidade *stricto sensu*, doravante apenas intertextualidade, serão apresentadas: a intertextualidade temática, a intertextualidade estilística, a intertextualidade implícita e a intertextualidade explícita.

---

<sup>6</sup> Bakhtin viveu na obscuridade até os anos 50. Foi exilado quatro anos no Cazaquistão e preso em 1928, por posições político-religiosas.

<sup>7</sup> *Tel Quel* era uma publicação literária francesa na qual se discutia questões de teoria e crítica literária.

#### 4.2.1 Intertextualidade Temática

Este primeiro tipo, intitulado de intertextualidade temática, se dá quando vários textos partilham de temas e se servem de conceitos e terminologias próprios. Pode ocorrer:

[...] por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área de saber ou mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceito e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matéria de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que dado assunto é considerado focal; entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana entre textos literários [...] de um mesmo gênero; histórias em quadrinhos de um mesmo autor; diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e um filme ou novela que encenam [...] e assim por diante. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 18-19).

A partir dos exemplos citados no excerto acima, é possível afirmar que se nota a intertextualidade temática não somente entre textos de um mesmo gênero, mas entre gêneros diferentes. Para melhor compreensão, toma-se como exemplos uma notícia e uma propaganda acerca do resultado do último Enem.

##### Exemplo (1)

The screenshot shows the INEP website interface for the ENEM 2015 results. The browser address bar displays 'www.inep.gov.br/participante/#/resultado'. The navigation menu includes 'BRASIL', 'Acesso à informação', 'Participe', 'Serviços', 'Legislação', and 'Canais'. The main header features the INEP logo and the text 'EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 2015' and 'Resultado Enem 2015'. Below the header, there are input fields for 'Nº de inscrição:', 'Nome:', and 'CPF:'. A table titled 'Prova Objetiva' displays the following data:

Áreas de Conhecimento	Nota	Situação
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	550.1	Presente
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	571.7	Presente
Ciências Humanas e suas Tecnologias	601.6	Presente
Matemática e suas Tecnologias	629.1	Presente

Below the table, the 'Redação' section is visible. The footer of the page includes '© MEC | INEP' and technical information: '1.16.0.17 | e1.16.0.17 | 52'. The system tray at the bottom shows the date '05/02/2016' and time '00:51'.

Figura 1 - Resultado de prova de candidato do Enem (2015)

(Fonte: <<http://www.enem2016.net.br/resultado-enem-2016-como-consultar.html>>)

## Exemplo (2)

The image is a screenshot of the ENEM 2016 website. At the top, it says "ENEM 2016" and "Enem 2016 Inscrições, Exame Nacional do Ensino Médio, provas, gabarito, resultado e apostilas do Enem 2016". Below this, there is a navigation bar with links: "Enem notas", "Resultado seu", "Enem resultado", and "Enem inscrição". A prominent banner for "EAD LAUREATE" says "NÃO PERCA SEU TEMPO E COMECE 2016 COM UM BELO FUTURO PELA FRENTE" and "INSCREVA-SE JÁ". Below the navigation bar, there is a search bar with the text "Resultado Enem 2016 Como consultar" circled in black. To the right of the search bar, there is a "9" in a box and a "G+1" button. Below the search bar, there is a "Compartilhar" button. In the center, there is a blue banner for "Estácio" with the text "USE A SUA NOTA DO ENEM DE QUALQUER ANO E APROVEITE." and "VESTIBULAR 2016 INSCREVA-SE JÁ". To the right of this banner, there is a text block: "Resultado Enem 2016: Será divulgado nesta semana o resultado do Enem 2016 - Exame Nacional do Ensino Médio. Segundo informações do MEC (Ministério da Educação), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, divulgará até sexta-feira o resultado individual de cada candidato que participou do Exame." Below this text, there is another text block: "A divulgação do resultado do Enem 2016 acarará com a ansiedade de milhares de candidatos que participaram do Teste de Conhecimentos do MEC. As provas que foram aplicadas durante dois dias do mês de outubro foram elaboradas com base nas matérias escolares do ensino médio, divididas por áreas de conhecimentos (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática). E no último dia a prova de Redação." To the right of this text, there is a green banner for "APOSTILA ENEM 2016" with the text "Compre aqui". At the bottom right, there is a "Analisar Google" button.

Figura 2 - Propagandas de faculdades a partir do resultado do ENEM  
(Fonte: <http://enem.inep.gov.br/participante/#/paginaInicialEnem>>)

No exemplo (1), observa-se o resultado de um candidato do Enem. A informação foi obtida no Inep, *site* oficial para divulgação do resultado. Nesse *site*, só o participante tem acesso ao resultado, utilizando-se de uma senha individual, com o intuito de verificar a sua nota e assim participar dos processos seletivos, a fim de concorrer a uma vaga em cursos de graduação. De posse dessa informação, as faculdades iniciam campanhas que divulgam a notícia de que o resultado já está disponível, direcionando os interessados para o *link* de acesso ao *site* oficial do Enem e ao mesmo tempo utilizam-se da propaganda para atrair candidatos para a sua instituição, conforme demonstra o exemplo (2). Assim sendo, os exemplos correspondem à intertextualidade temática com gêneros diferentes: notícia e propaganda.



### 4.2.2 Intertextualidade Estilística

A intertextualidade estilística ocorre “quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 19).

Convém salientar que não se deve confundir o estilo com a forma do texto, pois não se considera haver intertextualidade apenas de forma “já que [...] toda forma necessariamente emoldura, enforma determinado conteúdo, de determinada maneira” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 19). Não se trata de desconsiderar a forma, mas de entender que, conforme diz Cavalcante (2007), na intertextualidade do tipo temática leva-se em consideração o conteúdo, ao tempo que a intertextualidade estilística orienta-se pelos critérios forma/conteúdo.

Como exemplos (3) e (4), observem-se as “orações para o dia-a-dia do programador”.

Exemplo (3)

#### **PAI NOSSO DOS PROGRAMADORES**

Sistema Operacional que estais em disco,  
Compilado seja o vosso programa,  
Venha a nos as vossas compilações,  
Seja executada a nossa rotina,  
Na memória real assim como na virtual,  
As listagens nossas de cada dia nos dai hoje,  
Perdoais os nossos erros de lógica,  
Assim como nos perdoamos os de digitação.  
Não deixeis cair em *looping* e livrai-nos dos *dumps*,  
Amém.

(Fonte:< [http://techblog.desenvolvedores.net/2012/10/26/oracoes\\_para\\_dia-a-dia\\_programador/](http://techblog.desenvolvedores.net/2012/10/26/oracoes_para_dia-a-dia_programador/)>)

## Exemplo (4)

**AVE MARIA DOS PROGRAMADORES**

Ave Memória cheia de *maps*,  
 o editor é convosco,  
 estendida sois vós entre as placas,  
 e o curto de vosso *entry*: *PC-Plus*.  
 Santa memória, mãe do DOS,  
 roteai por nós, programadores,  
 agora e na hora da compilação, *append*!

(Fonte: < [http://techblog.desenvolvedores.net/2012/10/26/oracoes\\_para\\_dia-a-dia\\_programador/](http://techblog.desenvolvedores.net/2012/10/26/oracoes_para_dia-a-dia_programador/)>)

Basta observar o estilo dos textos para associá-los aos intertextos religiosos “Oração do Pai Nosso” e “Ave Maria”, conforme exemplos (5) e (6), respectivamente, os quais são transcritos a seguir para melhor entendimento:

## Exemplo (5)

**PAI NOSSO**

Pai Nosso, que estais no Céu  
 Santificado seja o Vosso Nome  
 Venha a nós o Vosso Reino  
 Seja feita a Vossa Vontade,  
 Assim na Terra como no Céu  
 O Pão-Nosso de cada dia nos daí hoje  
 Perdoai-nos as nossas ofensas  
 Assim como nós perdoamos a  
 Quem nos tem ofendido  
 E não nos deixeis cair em tentação  
 Mas livrai-nos do Mal.  
 Amém

(Fonte: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/mt/6>>)

## Exemplo (6)

**AVE MARIA**

Ave-Maria, cheia de graça!

O Senhor é convosco

Bendita sois vós entre as mulheres

E Bendito é o Fruto do vosso ventre, Jesus

Santa Maria Mãe de Deus,

Rogai por nós os pecadores

Agora e na hora de nossa morte.

Amém

(Fonte: <<http://www.mariadesatadoradosnos.com.br/?intSecao=40>>)

Nos exemplos mencionados, o produtor dos textos exemplificados em (3) e (4) faz uma paródia da linguagem bíblica. Afirma-se, nesse caso, tratar-se de uma paródia, visto que esta, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 137), “[...] se elabora a partir da retomada de um texto, que é retrabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte”. Sobre a paródia, considerada nesta pesquisa como parte da tipologia estilística, serão tecidas outras considerações neste mesmo capítulo, no item “A tipologia de Genette” que conforme Genette (1982) se trata de intertextualidade por derivação.

Levando-se em consideração a forma e o conteúdo, vê-se que ambos os textos possuem a mesma quantidade de versos e que há repetições em cada verso do intertexto. Nos exemplos (3) e (5) ocorrem em: “que estais”, “seja o vosso”, “venham a nós”, “nos dai hoje” e etc. Nesse caso, também são feitas as devidas concordâncias para que a oração do “Pai Nosso” se ajuste à oração do “Programador”. Em “listagens nossas de cada dia”, por exemplo, ocorre a mudança de “nosso” para “nossas”, visto que o referente é “as listagens” e não o “pão” – que está no texto-fonte. Ao comparar-se os exemplos (4) e (6), nota-se que as repetições ocorridas são: “Ave”, “cheia de...”, “é convosco”, “sois vós entre as...”, “de vosso...” e etc. É interessante notar que, nesses exemplos, a maioria das palavras que foram substituídas no intertexto, rima ou se assemelha às do texto-fonte. São elas: editor-senhor; bendita-entendida; fruto-curto; ventre *-entry*; Jesus-PC-Plus; Deus-DOS; Rogai-roteai; pecadores-programadores e amém-*append*.

Assim sendo, diante das colocações feitas, fica evidente a ocorrência da intertextualidade estilística.

### 4.2.3 Intertextualidade Explícita

Consoante Koch, Bentes e Cavalcante (2012), tem-se a intertextualidade explícita “quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado [...]”. Como exemplos, é possível falar das relações textuais ocorridas em citações, resumos e resenhas. Tome-se como exemplo a citação a seguir:

#### Exemplo (7)

Segundo Bakhtin (1986, p. 162) “o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto) [...] Somente neste ponto de contato é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que este contato é um contato dialógico entre textos”.

Sendo assim, este livro tem como principal objetivo analisar, com o auxílio de muitos exemplos, essa necessária presença naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) [...].

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 9-10)

No exemplo (7), as autoras, ao fazerem a citação, indicam a fonte do intertexto, o qual foi escrito por Bakhtin. Logo, indicam explicitamente quem é o outro enunciador. Elas recorrem ao “argumento de autoridade”, citando o que diz Bakhtin sobre o contato dialógico entre textos, a fim de sustentar a posição teórica do livro que escrevem.

O exemplo acima é um caso clássico de intertextualidade explícita no texto escrito. Na nova concepção de texto apresentada nesse trabalho, entende-se que esta acontece também na interação face a face; desta forma, apresenta-se a seguir outros exemplos de intertextualidade explícita, levando-se e em consideração a fala.

#### Exemplo (8)

-Cara, você nem vai acreditar. Eu tirei nota máxima no Enem.

-Nota máxima no Enem? Parabéns, velho! Agora você vai poder cursar medicina.

(Fonte: Autoria nossa)

Nesse exemplo, tem-se a intertextualidade explícita com a retomada da fala de um dos interlocutores “nota máxima no Enem” com o intuito de argumentar conclusão a que se chega com a notícia, ou seja, com o resultado obtido no exame, o candidato “vai poder cursar medicina”. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012) além da argumentação, a fala também pode ser retomada de acordo com os exemplos seguintes: para desacreditá-la, no exemplo (9); para contraditá-la ou mostrar-se ofendido, no exemplo (10) e para protelar a resposta, conforme exemplo (11). Seguem os exemplos abaixo:

#### Exemplo (9)

-Eu não acredito em duendes.  
-Eu não acredito em duendes... Quero só ver se isso mesmo é verdade!

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

#### Exemplo (10)

-Você não entende nada desse assunto.  
-Não entendo nada desse assunto? Por acaso está me chamando de burro?

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

#### Exemplo (11):

-Pai, Você me leva ao jogo domingo?  
-Ao jogo domingo? Huum, vou pensar...

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

Sobre a exemplificação apresentada, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) ressaltam que a entonação nas retomadas é diferente da do enunciador de origem e varia de acordo com a função da réplica. Assim, no exemplo (8), a função é de adesão; no exemplo (9), de dúvida/discordância; no exemplo (10), de contestação e no exemplo (11), de protelação da resposta.

#### 4.2.4 Intertextualidade Implícita

A intertextualidade implícita ocorre pela presença de um intertexto, mas sem mencioná-lo explicitamente. Koch e Elias (2007, p. 92) afirmam que esse tipo de intertextualidade “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]”.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) reafirmam o exposto, ao dizerem que com o objetivo de contradizer, colocar em questão, ridicularizar ou argumentar contrariamente, se introduz no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte.

Nesses casos, quem produz o texto espera que o outro possa reconhecer a presença do intertexto, mesmo que o texto-fonte não esteja explícito. Logo, o conhecimento ou desconhecimento do texto-fonte irá interferir significativamente na produção de sentido.

Desse modo, Santos (2013, p. 310) assevera que “o leitor é capaz de recuperar a autoria dessa fonte pelo conhecimento de mundo, recorrendo a ele a fim de manter uma relação de coerência entre os dois textos. Caso o leitor não consiga ativar esse conhecimento, pode ter a compreensão do texto prejudicada.”.

Vale dizer que a paráfrase pode ser encaixada nesta tipologia. Segundo Fuchs (1994 apud RODRIGUES, 2013), “a paráfrase linguística pode ser definida como relação de equivalência semântica”. Já para Dubois (2002) é o desenvolvimento explicativo de uma unidade ou de um texto. Para Greimas e Courtés (1966 apud MEDEIROS, 2000), a paráfrase produz num mesmo discurso uma unidade discursiva semanticamente equivalente a outra produzida anteriormente. Ainda segundo eles, a paródia é um subtipo da paráfrase. Mesmo com as diversas considerações acerca da paráfrase, ainda não é claro o seu conceito. Porém, o certo é que tanto a paráfrase quanto a paródia são consideradas por Koch (2004) um tipo de intertextualidade implícita, porque é possível que ocorram sem a citação explícita da fonte. Apesar das definições diversas, defende-se a ideia de que na paráfrase ocorre a reiteração de conteúdos, que se repetem e se acrescem, o que provoca uma mudança no texto primeiro, no entanto, são mantidos semanticamente; já no caso da paródia, apesar de ocorrer também a mudança no texto primeiro, há uma ampliação de sentido deste, o que não precisa ocorrer na paráfrase. É a partir dessa reflexão que serão feitas as classificações entre paráfrase e paródia nesse trabalho.

É importante mostrar que essa intertextualidade apresenta uma subdivisão: intertextualidade das semelhanças e intertextualidade das diferenças, segundo Sant’Anna

(2004) ou captação e subversão segundo Grésillon e Maingueneau (1984), respectivamente.

Veja-se, a seguir, o que ocorre em cada tipo mencionado, sendo que se adota nesse trabalho a nomenclatura de Grésillon e Maingueneau (1984), ou seja, captação e subversão.

#### 4.2.4.1 Intertextualidade Implícita no sentido de Captação

A intertextualidade com valor de captação visa a dar autoridade a um enunciado. Ocorre quando se introduz no próprio texto um intertexto alheio cuja intenção é a de seguir a orientação deste ou até mesmo imitá-lo em sentido próprio. A esse respeito, Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 31) dizem que:

[...] a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha a incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto).

Nesse caso, exige-se do interlocutor uma busca na sua memória social para que o intertexto seja identificado. Quando isso não acontece, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada (KOCH; ELIAS, 2007, p. 92).

Assim, fica claro que a intertextualidade implícita demanda do interlocutor mais atenção para análise e produção de sentido do texto, pois, o intertexto não se encontra na superfície textual e não fornece para o interlocutor elementos que de imediato possam ser relacionados ao texto-fonte.

Para melhor entendimento, tomem-se os exemplos (12) e (13), retirados de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias e um trecho do Hino Nacional Brasileiro de Joaquim Osório Duque Estrada, respectivamente. Saliente-se que a “Canção do Exílio” é um dos textos que mais tem servido de intertexto para outros, seja para intertextualidade explícita ou implícita e desta última, seja por captação ou subversão.

## Exemplo (12)

Canção do Exílio

(Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar — sozinho, à noite —  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

## Exemplo (13)

Hino Nacional Brasileiro

(Joaquim Osório Duque Estrada)

[...]



Do que a terra, mais garrida,  
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida, em teu seio, mais amores.  
[...]

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

Nos exemplos, se percebe, então, que é possível compreender que o texto do exemplo (13) retoma o do (12) para fazer uma captação do sentido e das ideias.

Finalizando esse item, cabe destacar a questão do plágio, que representa um tipo particular de intertextualidade implícita. Nesse caso, ao contrário dos demais exemplos, o produtor espera e “torce” para que os conhecimentos acerca do texto-fonte não sejam ativados pelo interlocutor, e para isso, ele, então, tenta “camuflá-lo por meio de operações de ordem linguística, em sua maioria de pequena monta (apagamentos, substituições de termos, alterações de ordem sintática, transposições etc.)”. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 32). Logo, as autoras consideram ser o plágio, um caso extremo de intertextualidade com valor de captação.

#### 4.2.4.2 Intertextualidade Implícita no sentido de Subversão

A intertextualidade com valor de subversão, ao contrário da captação, irá ocorrer quando o texto incorpora o intertexto com a intenção de ridicularizá-lo, contradizê-lo e/ou colocá-lo em questão.

Se, como já foi dito, a intertextualidade implícita demanda do interlocutor mais atenção para análise e produção de sentido do texto, exigindo dele uma maior capacidade na realização de analogias e inferências, na intertextualidade com valor de subversão exige-se muito mais do interlocutor, pois segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 32) “‘a descoberta’ do intertexto torna-se crucial para a produção do sentido” e quando esta não ocorre, a produção fica prejudicada. A partir do que foi dito, pode-se concluir que nem sempre o reconhecimento do intertexto é garantido, principalmente quando se tratam de textos jornalísticos, políticos e bordões de programas humorísticos, pois a recuperação irá depender

da amplitude dos conhecimentos que o interlocutor tem na sua memória social.

Tomem-se, então como exemplos, o poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade, no exemplo (14) e o poema de mesmo nome da professora Lívia Natália<sup>8</sup>, no exemplo (15).

#### Exemplo (14)

Quadrilha

(Carlos Drummond de Andrade)

João amava Teresa que amava Raimundo  
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
 que não amava ninguém.  
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
 que não tinha entrado na história

(Fonte: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Mzk0MDY/>>)

#### Exemplo (15)

Quadrilha

(Lívia Natália)

Maria não amava João,  
 Apenas idolatrava seus pés escuros.  
 Quando João morreu,  
 assassinado pela PM,  
 Maria guardou todos os seus sapatos.

(Fonte: Livro *Correntezas e outros estudos Marinhos*, Ed. Ogums Toques, 2015)

O poema de Lívia Natália denuncia a violência da Polícia Militar contra o negro e

<sup>8</sup> Lívia Natália é poeta e professora da Universidade Federal da Bahia. O poema exemplificado faz parte do projeto *Poesias nas Ruas em Ilhéus – BA*, e ao ser divulgado em *busdoor* e *outdoor*, foi alvo de críticas da Polícia Militar, o que gerou várias manifestações de apoio à poeta pela censura sofrida.

rompe com a cadeia amorosa apresentada no poema de Drummond, ao dizer “Maria não amava João”. Pode-se afirmar que há valor de subversão quando a poeta põe o poema de Drummond em questão e apresenta novos fatos polêmicos a partir dele.

Ao concluir esse item serão tecidas considerações, em uma seção à parte, sobre o *détournement*, convém ressaltá-lo, apesar de ser mais uma forma de intertextualidade implícita, devido à sua particularidade.

#### 4.2.5 O *Détournement*

O *détournement* é uma forma de intertextualidade implícita que segundo Grésillon e Maingueneau (1984 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 45) “consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios conhecidos”.

Os autores citados preconizam dois tipos de *détournement*: o lúdico – jogos simples com a sonoridade das palavras inventados principalmente por crianças; e o militante – que dá autoridade a um provérbio, no caso da captação ou destrói o provérbio em nome de interesses de ordens diversas, no caso da subversão (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012).

A partir da noção do *détournement* proposta por Grésillon e Maingueneau (1984), Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 45-46) postulam uma ampliação do seu conceito. Inicialmente consideram a existência apenas do *détournement* “militante”, pois apresenta sempre valor argumentativo em maior ou menor grau e “ele sempre vai orientar a construção de novos sentidos pelo interlocutor”. As autoras não consideram a forma “lúdica”, visto que, quando se tem um provérbio e modifica-se o seu sentido literal, ao dar-lhe um novo sentido, espera-se contraditá-lo, logo é sempre uma forma “militante” de argumentar. Na ampliação do conceito, as autoras recorrem à Teoria de Enunciação de Ducrot (1989) para formalizar as análises em que consideram ocorrer alteração ou adulteração de um texto-fonte, ou seja, as operações de retextualização, visando à produção de sentidos.

A teoria polifônica da enunciação de Ducrot<sup>9</sup> procura mostrar que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, mas, num mesmo enunciado, ocorre certo número de

---

<sup>9</sup> Inspirado pelos estudos enunciativos de Bally, Ducrot (1989) em sua teoria polifônica da enunciação, postula que o sentido dos enunciados consiste em diálogos, nos quais diferentes vozes (enunciadores) são confrontadas.

vozes ou de pontos de vista. Assim sendo, o sentido do enunciado resultará do confronto entre esses diferentes pontos de vista (DUCROT, 1987). Dessa forma, há pelo menos dois enunciadores E1 e E2 que representam pontos de vista diferentes de um locutor L, ou seja, a partir e endossada pela voz deste, e podem ser ouvidas outras vozes.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) acreditam que essa teoria pode ser aplicada a retextualização dos provérbios, frases feitas, ditos e canções populares, poemas e adágios que são amplamente conhecidos. A retextualização pode ocorrer por substituição, acréscimo, supressão e transposição. Para ilustração serão dados exemplos para cada uma das formas de retextualização propostas pelas autoras.

- **Substituição**

Exemplo (16)

E1: A união faz a força.

E2: A união faz a ....çúcar<sup>10</sup>

(Fonte:< <http://airosa.no.comunidades.net/ditados-populares-modificados>>)

- **Acréscimo**

Exemplo (17)

E1: A primeira impressão é a que fica.

E2: A primeira impressão é a que fica, se o cartucho for novo.

(Fonte:< <http://airosa.no.comunidades.net/ditados-populares-modificados>>)

- **Supressão**

Exemplo (18)

E1: Quem tudo quer... tudo perde!

E2: Quem tudo quer... tudo pede!

(Fonte:< <http://airosa.no.comunidades.net/ditados-populares-modificados>>)

---

<sup>10</sup> Ocorre a referência a uma marca de açúcar famosa.

- **Transposição**

Exemplo (19)

E1: Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

E2: Mais vale um pássaro na mão do que dois tucanos.

(Fonte: Koch, Bentes e Cavalcante, 2012)

Diante dos exemplos apresentados, pode-se perceber que o *détournement* pode ser analisado como propõe Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a partir da teoria polifônica de Ducrot. A maioria das retextualizações, ou seja, a transformação de um texto em outro, se dá quase sempre com valor de subversão na qual se verifica que o texto-fonte foi contraditado e há pelo menos dois enunciadores com pontos de vista diferentes, conseqüentemente outras vozes podem ser ouvidas.

Saliente-se também que se preferiu seguir uma linha de exemplificação apenas com os provérbios, contudo o *détournement* pode ocorrer também em frases feitas, na publicidade, no humor, na música popular, nas charges, nos poemas e nos textos humorísticos, dentre outras.

Seguindo a proposta de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), apresenta-se nos próximos itens a intertextualidade intergenérica e a intertextualidade tipológica, salientando-se, porém, que tais tipologias são consideradas no seu sentido amplo – *lato sensu* – logo não serão utilizadas, quando da análise dos dados, bem como a tipologia de Genette, haja vista ter optado pela classificação *stricto sensu* de Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

#### 4.3 INTERTEXTUALIDADE INTERGENÉRICA

Para se entender a intertextualidade intergenérica ou configuração híbrida, segundo Marcuschi, retomam-se breves considerações acerca dos gêneros, já tratadas no capítulo 3, nos itens 3.3 e 3.4.

A discussão sobre os gêneros do discurso não é nova, contudo é na atualidade que se torna mais evidente. Tal fato levou Marcuschi (2008) a afirmar que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Entendidos como [...] fenômenos históricos, profundamente

vinculados à vida cultural e social [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 19), eles surgem de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade e:

[...] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Quando um gênero exerce a função de outro, evidentemente, com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido é que se dá a intertextualidade intergenérica. Para que isso ocorra, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus interlocutores a respeito do gênero em questão. Os exemplares de cada gênero mantêm entre si relações intertextuais quanto à forma, conteúdo e estilo, o que permite que o falante construa na memória um *modelo cognitivo de contexto* (VAN DIJK, 1994) e reconheça os gêneros quando precise recorrer a eles. Koch, Bentes e Cavalcante (2012) chamam esse processo de competência metagenérica.

A partir do que diz Marcuschi (2010, p. 31) “a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez”, entende-se que esse tipo de intertextualidade acontece em grande parte por causa da capacidade de adaptação e não rigidez dos gêneros, que pode fazer com que eles assumam a função de outro gênero. Nessa perspectiva, é possível ter um texto com a forma de um gênero e a função de outro, conforme se mostra no exemplo a seguir em que se tem a forma de um poema com a função de uma receita culinária.

#### Exemplo (20)

##### BOLINHO FOFINHO DA VOVÓ FILÓ

Pegue três ovos e o leite

Sem dó, ponha o pó

Despeje na tigela o conteúdo!

Tudo!

Bater na batedeira?  
Deixe de besteira!  
mexa sem parar  
para a massa não desandar.  
  
Assar... assar... assar...  
Trinta minutos  
Devem dar.  
Sirva quando esfriar.

(Fonte:<[www.ufsj.edu.br/portal\\_repositorio/File/Vertentes34/Glaucia%20Lara.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal_repositorio/File/Vertentes34/Glaucia%20Lara.pdf)>)

Verifica-se, então, que é muito comum que um texto assuma a moldura de outro gênero ao qual não pertence, o que evidentemente acarretará na alteração do efeito de sentido.

#### 4.4 INTERTEXTUALIDADE TIPOLÓGICA

Para falar da intertextualidade tipológica vale uma rápida explicação sobre a diferença entre gêneros e tipos textuais, para que não haja confusão entre tais noções. Os tipos textuais, conforme Marcuschi (2008, 2010), designam uma espécie de sequência textual determinada pelos elementos linguísticos (lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) que a compõem. Desta forma, tem-se um conjunto limitado de categorias que são: narração, exposição, argumentação, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2008). Já os gêneros são “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Entende-se, então, que enquanto os gêneros são processados durante atividade comunicativa, os tipos textuais são delimitados por sua estrutura formal. Logo, estes últimos formam os gêneros. Saliente-se que os gêneros podem ser formados por um ou mais tipos, ao que Marcuschi (2005) chama de heterogeneidade tipológica. Na intertextualidade tipológica, o interlocutor é capaz de identificar a superestrutura e, por conseguinte, identificar os diversos tipos de texto. Verifique-se o exemplo a seguir:

## Exemplo (21)

Segundo volume da coleção Introdução às Ciências da Linguagem, a obra soma-se aos títulos A palavra e frase e Linguagem, história e conhecimento com o propósito de oferecer uma introdução aos estudos da linguagem, direcionada aos interessados em geral o tema língua/linguagem (sic). Ao reunir artigos de professores e pesquisadores conceituados em áreas de atuação, Discurso e Textualidade possibilita conhecer a história dos estudos do texto e do discurso e refletir sobre a situação de suas teorias na atualidade. (DELA-SILVA, 2009).

(Fonte: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322012000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000100005)>)

O exemplo trata de um excerto de uma resenha acadêmica. Nesse gênero predomina a sequência argumentativa, contudo, no exemplo em questão percebe-se também a presença da sequência descritiva em “professores e pesquisadores conceituados em áreas de atuação” e da expositiva quando o resenhista informa o tema geral, define o público-alvo e dá referências sobre o autor.

#### 4.5 A TIPOLOGIA DE GENETTE

Depois de apresentar e analisar a tipologia proposta por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), não se pode deixar de mencionar a tipologia proposta por Genette, devido a sua importante contribuição no estudo da intertextualidade.

Gerard Genette em *Palimpsestes* (1982) chama de relações transtextuais ou transtextualidade às relações ou diálogos estabelecidos entre os textos, o que segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 119) seria “tudo o que põe em relação, ainda que ‘secreta’, um texto com outros e que inclui qualquer relação que vá além da unidade textual de análise”.

Genette (1982), então explicita cinco tipos de relações transtextuais: intertextualidade, paratextualidade, arquitextualidade metatextualidade e hipertextualidade.



#### 4.5.1 Intertextualidade restrita de Genette

Observe-se que o autor considera a intertextualidade como um tipo da transtextualidade, porém num sentido restrito. Assim, a transtextualidade por intertextualidade restrita, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 119), “diria respeito a relações de copresença entre textos [...]” e “seria identificada pela presença de um texto em outro” (GENETTE, 1982, p. 8). Neste caso, estão incluídas as citações diretas e referem-se às “citações explicitamente marcadas” em que a autoria do enunciado é indicada (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012). Observe-se o exemplo extraído de Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

##### Exemplo (22)

Na seleção dos textos de homenagem ao poeta centenário, a professora Tania Carvalhal, organizadora de sua obra completa pela editora Aguilar, escolhe entre outros, um poema de Cecília, “Quintanares”, que começa assim; “O Natal foi diferente/ porque o Menino Jesus/disse à Senhora Sant'Ana: “Vovozinha, eu já não gosto/das canções de antigamente:/cante as do Mario Quintana!”. A leitura do trecho mostra que a poesia de Mário tinha para ela um valor especial, comparável ao retrato na parede de que se falou há pouco. Trata-se de versos como que embalados pra presente, revelando uma leitora sensível, pronta a desvendar os segredos de composição do amigo. Nesse caso, exatamente, a acuidade na apreensão do pensamento fantasioso, típico do mundo infantil. Aliás, em “Da mesma idade”, é ele mesmo quem afirma: “A criança que brinca e o poeta que faz um poema/ – Estão ambos na mesma idade mágica!”. Cecília re-interpreta, pois, com palavras suas, a dimensão do imaginário infantil, tão presente em Quintana, e que aqui aparece configurado num abracadabra que mescla sem cerimônia o divino e o humano. E pintando esse quadro singelo, a poetisa reedita uma lição do amigo: o cotidiano é terra encantada para quem sabe vislumbrá-lo. (Fernanda Coutinho - no artigo de opinião “O bambolê de saturno” - Jornal O povo, 29 jul.2006).

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 120)

No exemplo apresentado, nota-se que no texto de Fernanda Coutinho ocorrem citações com aspas, referentes a um trecho do poema de Cecília Meireles, e o nome da poetisa é

mencionado claramente. Nesse caso, entende-se que a intertextualidade restrita de Genette (1982) trata da intertextualidade explícita proposta por Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Segundo elas “a fonte da enunciação é declaradamente imputada à poetisa [...]” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 120).

A proposta de Genette (1982) inclui também a intertextualidade implícita em que “a fonte da enunciação não é explicitada e na verdade, pode ser reportada a um enunciador genérico [...]” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 120-121). Sobre o enunciador genérico, discorrer-se-á em seguida.

No caso das citações, dependendo do tipo de autoria, há ainda três casos que podem ser mencionados:

- Com **intertexto alheio** - Esse é o caso do exemplo (22) e sobre ele Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 121) afirmam:

[...] quando se trata de autoria alheia, o intertexto, ou seja, as coincidências de fragmentos de textos se constroem pela inserção no texto da voz de um outro locutor, nomeado ou não, e introduzidos ou não por expressões prototípicas (*segundo fulano, de acordo com sicrano, etc.*).

- Com **intertexto próprio** - “as coincidências, ou interseções, são elaboradas pela retomada de segmentos de textos do próprio autor, numa espécie de autotextualidade” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 122). Esse caso ocorre geralmente em trabalhos acadêmicos nos quais um autor faz referências a seus trabalhos anteriores, conforme o exemplo (23), em que Koch (2012) cita a si mesma, mencionando seus trabalhos anteriores.

Exemplo (23)

Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 121) “sobre a referência que pode ser feita ou não a autoria das citações, Koch (1997, 2004) classifica [...] três casos diferentes de intertextualidade [...]”.

(Fonte: Autoria nossa)

- Com **enunciador genérico** - Esse tipo, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), poderia ser enquadrado em intertexto alheio, porém diferencia-se deste porque o enunciador

“faz parte do repertório de uma comunidade”. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 212).

Pode-se exemplificar com provérbios, ditos populares ou clichês os quais são partilhados socialmente.

#### Exemplo (24)

“Preciso concluir essa dissertação de cabeça erguida” (clichê)

(Fonte: A autoria nossa)

Além da citação, inspirado na classificação de Genette (1982), Piègay-Gros (1996) propõe mais dois casos dentro da intertextualidade restrita: a alusão e o plágio (KOCH, BENTES; CAVALCANTE, 2012).

A alusão se dá “quando um enunciado supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro ao qual remete tal ou tal de suas inflexões, que só são reconhecíveis para quem tem conhecimento do texto-fonte (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 123). Esse também seria o caso de uma intertextualidade implícita em que a remissão à fonte é feita de forma indireta, conforme exemplo (25). Já se a remissão é feita de forma direta considera-se a intertextualidade por *referência* e não por *alusão*. Observe-se abaixo um exemplo de alusão.

#### Exemplo (25)

Esse computador, sem dúvida, é um “presente de grego”.

(Fonte:< <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAv8kAH/tipos-intertextualidade>>)

Só poderá acessar a memória social e chegar até o texto-fonte quem tiver conhecimento da história da Guerra de Tróia, assim, poder-se-á produzir o sentido de que “presente de grego” significa presente ou oferta que trará prejuízo a quem o recebe.

O Exemplo (26), extraído de texto divulgado na internet e tomado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 126), trata-se de uma referência a um personagem de história em quadrinhos, para que se perceba a diferença entre esta e a alusão citada anteriormente. Se no exemplo (25) a remissão é feita de forma indireta, no exemplo (26) se dá de forma direta.

Exemplo (26):

Se o Pato Donald não usa calças, por que ele usa uma toalha enrolada na cintura quando sai do banho?

(Fonte: KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)

Dessa forma, entende-se que: “o que distingue a *referência* da *alusão* é justamente a tentativa de implicitude desta última” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 127).

Finalmente chega-se ao plágio, já mencionado na classificação de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) como um tipo particular de intertextualidade implícita. “A diferença entre plágio e citação é que esta dá os devidos créditos ao autor e aquele omite a autoria, o que em outras palavras, significa dizer que assume a obra como sendo sua” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 128). Logo, apesar de ser um empréstimo literal, se diferencia da citação por ser uma apropriação indébita.

#### 4.5.2 A Paratextualidade e a Arquitextualidade

A paratextualidade é o segundo tipo de transtextualidade proposto por Genette (1982) e se caracteriza por uma relação menos explícita e mais distante de um texto literário com seu paratexto que, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 131), “engloba título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, finais ou de rodapé, epígrafes, ilustrações e outros sinais que circundam o texto”. O paratexto revela tentativas de ação sobre o leitor.

Para Genette (1982), o paratexto é tudo aquilo que, por intermédio de um texto, se torna livro e se propõe a seus leitores, ao público. Representa um limiar, como no caso do prefácio ou que dá ao leitor a possibilidade de entrar ou de retroceder. Trata-se de uma zona entre o dentro e o fora, sem limite rigoroso, nem para o interior nem para o exterior do texto. Genette (1982) aponta como integrantes do paratexto: o peritexto e o epitexto.

O espaço que fica a cargo do editor do texto literário, que pode ser a capa, formato e até o tipo de papel escolhido, Genette (1982) considera peritexto, já o epitexto distingue-se do peritexto somente porque não está materialmente anexado ao livro, podendo ser entrevistas, diários íntimos ou correspondências. Trata-se de tudo que auxilie o autor na apresentação da obra.

Quanto à arquiteitualidade, esta se define por uma espécie de filiação do texto a outras categorias, como o tipo de discurso, o modo de enunciação, o gênero e outros, em que o texto se inclui e que, por isso, o tornam único.

Sobre a paratextualidade e a arquiteitualidade, têm-se alguns questionamentos: se considerar nesse trabalho a intertextualidade *stricto sensu* só é possível constatar a ocorrência de intertextualidade se os títulos, subtítulos, notas ou ilustrações tiverem sido extraídos de outros textos. E como a proposta de Genette (1982) não detalha esses casos é preferível não considerá-la na análise de dados da presente pesquisa. No que se refere à arquiteitualidade, que segundo o autor é uma “relação muda” e para Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 132) “a mais abstrata e a mais implícita, que, quando muito, deixa indicações paratextuais nos títulos ou subtítulos da obra [...]”. Concorda-se com Koch, Bentes e Cavalcante (2012), que esta

[...] Exige, pois, do coenunciador, uma metacompetência para fazer tal reconhecimento, sobretudo quando essa qualidade genérica não vem explícita, o que é situação mais frequente, porque, em geral, um texto não informa o tipo de gênero ou de discurso, a que pertence. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 132)

#### 4.5.3 A metatextualidade

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 133), “A metatextualidade, para Genette, corresponde a uma relação de comentário que une um texto-fonte ao outro que dele trata” e conforme Genette (1982, p. 10) “é por excelência uma relação crítica”.

Em vista dessa definição e também porque “muitas vezes a crítica, ou a convocação ao texto-fonte, aparece sob a forma de uma alusão” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 134), Koch, Bentes e Cavalcante (2012) chegam à conclusão de que é provável que a metatextualidade se trate de processos intertextuais de copresença, ou seja, aqueles que englobam a citação, referência, plágio e alusão, já explicitados anteriormente.

Se se considerar que a partir da tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a citação representa uma intertextualidade temática, entende-se o porquê de Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 134) dizerem que “Uma relação de *metatextualidade* [...] se aproxima do que está [...] classificado como *intertextualidade temática*, pois existe no metatexto, uma interseção de informações e conceitos de uma mesma área ou de uma mesma corrente de

conhecimento”. Porém, elas não asseguram que há um nivelamento entre a metatextualidade e a intertextualidade temática.

#### 4.5.4 A Hipertextualidade

A hipertextualidade é o último tipo de transtextualidade proposto por Genette (1982) e inicialmente deve-se salientar que não se deve confundir a nomenclatura homônima, que tem sido o objeto de estudo de um grande número de pesquisas as quais buscam entender as práticas discursivas em meio digital, mas trata-se de uma relação que ocorre por derivação. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 135) a derivação é o ponto crucial que o faz diferenciar-se dos demais tipos. Assim, tem-se a seguinte afirmação:

Um texto é derivado de um outro texto-que lhe é anterior -, por transformação, simples, direta, ou, de forma indireta, por imitação. A *paródia*, o *pastiche*, o *travestimento burlesco*, por exemplo, todos se originam de outros textos existentes, e é dentro dessa relação ente o texto-fonte, a que Genette chamou de “hipotexto” e o texto derivado, que tratou como “hipertexto” (daí designação *hipertextualidade*, que se edifica esse processo. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 135)

Desse modo, para haver o hipertexto é preciso que se tenha um texto primeiro, que é o hipotexto, e que esse seja retomado total ou em parte por um texto posterior, denominando-se essa relação de hipertextualidade. O que se deriva de um texto primeiro, que é o hipertexto, pode manter características do hipotexto.

Apesar de argumentar que toda obra tenha hipertextualidade, por buscar sempre outra, o autor particulariza esse tipo mediante a derivação que ocorre e que se opõe às relações de co-presença, já vistas.

As três formas de derivação propostas por Genette são a paródia, o pastiche e o travestimento burlesco. Sobre estas, Piègay-Gros (1996, p. 56-57 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 136) diz:

[...] a paródia engloba geralmente o pastiche, mas é rigorosamente diferenciada do travestimento burlesco. Inversamente, a partir do século XIX, a categoria do pastiche se impõe de maneira autônoma e direciona sem ambiguidade para a imitação de um estilo, enquanto que o travestimento burlesco aparece como uma simples variante da paródia. Essas duas formas

merecem, entretanto, ser distinguidas rigorosamente, porque os seus procedimentos também se opõem termo a termo: o travestimento burlesco é baseado na reescritura de um estilo a partir de uma obra cujo conteúdo é conservado, enquanto que a paródia consiste na transformação de um texto cujo conteúdo é modificado, mesmo conservando o estilo.

Apesar de não ser fácil distinguir as três espécies, é possível definir a paródia atualmente, segundo Sant'Anna (2004, p. 12), como um jogo intertextual, mantido por uma relação antagônica com o texto original no qual o pensamento do autor é desconstruído e desvirtuado, porém sem se perder a identidade do texto-fonte. O objetivo da paródia é satirizar, contestar ou ridicularizar fatos que ocorrem cotidianamente. Não se deve esquecer que a paródia se encaixa na tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) como intertextualidade estilística, pois, conforme a citação de Piègay-Gros (1996, p. 56-57 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 136) acima, o estilo do texto é conservado.

Sobre a paródia, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) sugerem também que há uma aproximação com o *détournement*, salientando-se que no caso deste não há a transformação de um texto inteiro em outro.

No pastiche há a imitação do estilo, e não há a repetição das características do gênero, como na paródia. Assim, concorda-se com as autoras quando dizem que a paródia engloba o pastiche. Já no travestimento burlesco se rescreve o estilo, contudo, o conteúdo é preservado, o que o diferencia da paródia, pois nesta o conteúdo é modificado.

#### 4.6 BREVE COMENTÁRIO E REFLEXÕES ACERCA DAS TIPOLOGIAS

Diante das tipologias apresentadas nesse capítulo, faz-se a seguir algumas considerações.

A primeira trata da classificação intertextualidade explícita *versus* intertextualidade implícita. Nota-se que há casos que deixam o pesquisador em dúvida, tendo este que optar entre uma e outra classificação. Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 55) dizem que:

Cabe aqui questionar-se, quando se tem um novo texto, com o mesmo título, trata-se de intertextualidade implícita ou de intertextualidade explícita, garantida pelo título, embora sem a menção do autor. Nesse caso, o título garantirá o acesso ao intertexto, desde que esteja presente na memória discursiva (repertório) do interlocutor, o que nos leva a optar por considerá-la como exemplo de intertextualidade explícita [...].

Tomem-se os exemplos (14) e (15), desse capítulo, em que temos dois poemas com o mesmo título “Quadrilha”, porém sem a menção do autor. Considera-se que apesar de se observar a explicitude no título do texto “Quadrilha” é possível que o interlocutor ative a memória social quando acessar o conteúdo do texto e não do título. Nesse caso, diferente do que postulam Koch, Bentes e Cavalcante (2012) o título não garantirá a retomada do intertexto, propõe-se então, chamá-la de intertextualidade implícita em detrimento do que apresenta o título.

Outra questão nos faz retomar a intertextualidade estilística. Considera-se que ela engloba a situação do *détournement* e que apesar de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) dizerem que há uma aproximação deste com a paródia, crê-se que não é apenas uma aproximação, mas acredita-se ser muito vago que a diferença entre eles possa ser apenas a parcial ou total transformação do conteúdo. Sobre a paródia Piègay-Gros (1996, p. 56-57 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 136) diz: “consiste na transformação de um texto cujo conteúdo é modificado, mesmo conservando o estilo” e sobre o *détournement* que “não chega a representar a transformação de um texto inteiro em outro” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 140). Nessa perspectiva, acredita-se que em alguns casos o *détournement* pode ser considerado como um tipo de paródia.

A última consideração trata da tipologia de Genette, que trouxe grandes contribuições para as pesquisas acerca da intertextualidade, porém, ainda apresenta dificuldades para um melhor entendimento, já que algumas propostas de relações transtextuais como a paratextualidade e a architextualidade se distanciam da intertextualidade *stricto sensu*, que é a da proposta deste trabalho.

Finaliza-se esse item salientando-se que, como já dito, apesar das boas contribuições de Genette, será a tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) que servirá de base para a análise do *corpus* desse trabalho, fazendo-se obviamente as referências e considerações necessárias quanto à tipologia de Genette, quando for o caso, sem esquecer-se que o mais importante é perceber o efeito de sentido gerado pela intertextualidade.



## 5 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: BREVES CONSIDERAÇÕES

Nesse capítulo, pretende-se traçar de forma sucinta alguns aspectos do Enem, desde o seu início, em 1998, até o ano de 2009, quando surge o chamado “novo Enem” e é instituída a nova matriz, com ela a criação de áreas específicas, dentre estas, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estudada nesse trabalho.

Antes da década de 1990, não existia no Brasil um sistema para avaliação da educação. Conforme Castro (2009), até então, não existia uma avaliação sistemática no campo educacional, com exceção dos cursos de pós-graduação que já vinham sendo avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Sendo assim, era difícil saber os resultados produzidos pelas políticas educacionais vigentes.

Com uma proposta de tornar a escola menos excludente, inicia-se então a investigação para perceber os erros e acertos da escola e assim surgem várias formas de avaliações de aprendizagem.

Hoje, há vários programas de avaliação nos diversos níveis educacionais como assegura Castro (2009):

Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação abrange diferentes programas, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um microssistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. (CASTRO 2009, p. 273)

Pelo que se pode observar, há muitos programas avaliativos, sendo que para a avaliação do Ensino Médio, o Brasil dispõe do Enem.

Em 1998, foi realizada a primeira edição do Enem. O caráter era voluntário e o objetivo inicial era apenas avaliar os estudantes que concluíam o ensino médio através de um comparativo do resultado obtido por um participante com o resultado dos demais participantes (ANDRADE, 2008). O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, responsável pela realização do exame, assegura que: “O Exame

Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade”.<sup>11</sup>

Do primeiro exame até a edição do ano de 2008, as questões não eram separadas por disciplinas e constavam de 5 competências e 21 habilidades, sendo 3 perguntas para cada habilidade, perfazendo, assim, um total de 63 questões.

Nesse primeiro ano, o Enem contou com aproximadamente 157 mil inscritos com abstenção de apenas 26,4 %<sup>12</sup>. No ano de 2008, em sua 11ª edição, já contava com 4.018.070 inscritos, dos quais 72,68% compareceram à prova, ou seja, 2.920.589 participantes. De acordo com esses dados, nota-se que houve um aumento significativo em 11 anos.

Em 2009, ocorre uma mudança no processo do Enem. Segundo o Inep<sup>13</sup>:

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios.

O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

Assim, se antes de 2009, o objetivo principal do Enem era apenas avaliar o perfil dos estudantes de ensino, a partir desse ano passa-se a selecionar alunos concluintes do ensino médio para o acesso ao ensino superior. É importante dizer que desde 1998 algumas instituições já utilizavam o Enem: como primeira fase, combinado com o vestibular ou até mesmo como uma única fase para o ingresso ao ensino superior. Também, desde 2004, era utilizado pelo Programa Universidade para Todos – Prouni para ingresso em instituições superiores, porém apenas pelas instituições privadas. A partir de 2009 a nota do Enem passou a ser usada por instituições públicas estaduais e federais, pelo programa Sistema de Seleção Unificada-Sisu.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Informação disponível no site do Inep: [portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br)

<sup>12</sup>Dados disponíveis em:

<[http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p\\_p\\_auth=KtXM5Mlu&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=1729&p\\_r\\_p\\_56423354\\_id=17630](http://portal.inep.gov.br/todasnoticias?p_p_auth=KtXM5Mlu&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=1729&p_r_p_56423354_id=17630)> Acesso em: jan. 2016.

<sup>13</sup>Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em jan. 2016

<sup>14</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é uma plataforma *online* desenvolvida em 2009 pelo Ministério da Educação brasileiro utilizada pelos estudantes que realizaram o Enem para se inscreverem nas instituições de ensino

Nesse ínterim, em 2009, é criado o Comitê de Governança com a finalidade de discutir e acompanhar o processo do “novo Enem” e segundo o Inep “[...] contava com participação de representantes do MEC, da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)”<sup>15</sup>.

Com as discussões do Comitê de Governança, a estrutura da prova também sofre modificações: o número de questões aumenta para 45 de cada área específica. A prova passa a ter dois cadernos, cada um composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno. Nessa nova edição é instituída uma nova Matriz de Referência<sup>16</sup> organizada em quatro áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A Matriz é composta por competências e habilidades e pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades.

A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação, sendo de interesse nessa pesquisa, o primeiro conteúdo citado.

Como se trata de um exame para avaliação de ensino médio, a Matriz não pode estar desvinculada dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, o que pode ser comprovado com as transcrições a seguir, de uma competência de área da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem e uma competência do PCNEM de Língua Portuguesa, respectivamente:

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.<sup>17</sup>

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).<sup>18</sup>

---

superior que aderiram totalmente ou parcialmente, com certa porcentagem de suas vagas, à nota do Enem como forma de ingresso, em substituição ao vestibular.

<sup>15</sup> Informação disponível no site do Inep: [portal.inep.gov.br](http://portal.inep.gov.br)

<sup>16</sup> A matriz de referência é o documento que lista as habilidades e competências consideradas essenciais para o concluinte da educação básica, que finda com o ensino médio.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em fev. 2016.

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: fev. 2016.

A partir dos excertos mostrados, confirma-se a consonância existente ente a Matriz do Enem e os PCNEM, bem como uma nova percepção acerca da linguagem em que o contexto passa a ser considerado. Sobre essa última competência, o PCN+, que dispõe sobre Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros, diz que:

O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes depende, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. [...] A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional [...]. Cada texto, por sua vez, dialoga com outros. Por isso, o conceito também se relaciona com o de intertextualidade, indispensável para a compreensão do diálogo que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber.<sup>19</sup>

A orientação apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) indica que a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem percebe a linguagem como uma atividade sociointeracional e que a intertextualidade deve estar presente em suas questões, fugindo, assim, das questões “decorebas” e buscando-se as mais reflexivas.

Isso posto, convém mencionar que, além de toda a mudança ocorrida, em 2009 outro fato marcante foi o cancelamento das provas pelo MEC. A notícia divulgada na mídia diz:

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) cancelou [...] a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que seria aplicada neste final de semana, disse a assessoria de comunicação social do MEC, que confirmou também que a decisão partiu do ministro Fernando Haddad, após conhecer denúncia feita pelo jornal “O Estado de São Paulo”, de que a prova teria vazado. [...] O jornal “O Estado de São Paulo” denunciou que foi procurado por um homem que disse ter as duas provas que seriam aplicadas [...], e que queria vender o material por R\$ 500 mil.<sup>20</sup>

O vazamento das provas no ano de 2009 é mencionado porque tal fato resultou na elaboração de outra prova. Ambas serão analisadas nesse trabalho, tanto a cancelada que foi utilizada pelo MEC como um simulado, quanto a que foi aplicada de fato.

Finaliza-se esse capítulo, questionando-se se todo o avanço ocorrido no Enem contribuiu para que as questões de Língua Portuguesa se aproximassem das orientações expressas na Matriz de Referência, quanto à concepção de texto, ao uso de recursos

<sup>19</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

<sup>20</sup> Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1325150-5604,00MEC+CANCELA+PROVA+DO+ENEM.html>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

expressivos e à presença da intertextualidade.

## 6 METODOLOGIA

Nesse capítulo procura-se descrever os procedimentos metodológicos adotados para a realização desse trabalho, que envolve as questões da pesquisa, as hipóteses, o procedimento de seleção e coleta dos dados que compõem o *corpus* e os procedimentos de análise dos dados. Observa-se também a caracterização do *corpus* e a quantificação das ocorrências de intertextualidade, desenvolvidos com fundamento na pesquisa qualitativa. No seu desenvolvimento passou-se por três etapas. Na primeira, optou-se pela pesquisa bibliográfica fazendo uma revisão da literatura, a fim de situar a LT no funcionalismo linguístico e delinear a importância da Intertextualidade na produção de sentidos, além de demonstrar a função do Enem no cenário brasileiro. A segunda etapa compreende um levantamento das questões de Língua Portuguesa do Enem, em que ocorre o fenômeno da intertextualidade, até o ano de 2008, bem como de mais duas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ano de 2009, uma cancelada e outra aplicada. Na terceira etapa da pesquisa, para um maior entendimento dos dados coletados, realizou-se uma comparação entre as 12 edições do Enem analisadas.

### 6.1 QUESTÕES DA PESQUISA

Tendo como objeto de estudo a intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Enem aplicada entre os anos de 1998 a 2009, essa pesquisa tem como base os seguintes questionamentos:

- a) Como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Enem?
- b) Quais os tipos de intertextualidade encontrados nas questões de Língua Portuguesa do Enem?
- c) A intertextualidade é recorrente nas questões de Língua Portuguesa do Enem?
- d) Considerando que a primeira edição do Enem ocorreu em 1998, desde quando a intertextualidade passou a ser encontrada nas questões de Língua Portuguesa do Enem?

e) Quais as noções de texto que permeiam as questões de intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Enem?

Com base no que fora exposto, formula-se as seguintes hipóteses: nas questões de Língua Portuguesa são encontrados diversos tipos de intertextualidade; a intertextualidade é recorrente em diferentes edições do ENEM; considerando que a primeira edição do ENEM ocorreu em 1998, desde esse ano formulam-se questões com intertextualidade; as noções de texto que permeiam as questões de intertextualidade estão em consonância com a atual concepção da teoria da LT; o modo como as questões são formuladas facilitam a produção de sentido do candidato.

## 6.2 A SELEÇÃO DO *CORPUS*

Buscou-se montar o *corpus* a partir de provas que avaliassem os estudantes concluintes do Ensino Médio. Optou-se, então, por trabalhar com as provas do Enem, visto ser este um Exame que se propõe a avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio e tem se mostrado em constante ascensão quanto ao número de participantes, já que as informações obtidas a partir dos seus resultados são utilizadas para:

- acompanhamento da qualidade do Ensino Médio no País;
- implementação de políticas públicas;
- criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- o estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais.

Quanto à participação em programas governamentais o Enem pode ser utilizado para:

- o ingresso em instituições superiores particulares, pelo Prouni;
- o ingresso em instituições superiores públicas, pelo Sisu;

- o ingresso em instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica através do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica, o Sisutec;
- a certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos -EJA.

A seleção das provas, das quais as questões com intertextualidade foram retiradas, foi feita a partir da primeira edição, em 1998, até o ano de 2008, pensando-se em averiguar as mudanças ocorridas durante mais de uma década. No entanto, como no ano de 2009, houve uma mudança significativa no Enem a ponto de ficar conhecido como o “novo Enem”, com a instituição de uma nova matriz e com ela a criação de áreas específicas, resolveu-se acrescentar ao *corpus* a prova realizada naquele ano, que passou a ser específica e denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como nesse mesmo ano ocorreu o cancelamento das provas e, conseqüentemente, uma nova aplicação, optou-se também por analisar a prova cancelada. Assim, o *corpus* ficou constituído de questões que contêm intertextualidade a partir de 13 provas do Enem, realizadas entre os anos de 1998 a 2009.

Ao todo foram coletadas 10 questões, pois só estas apresentavam intertextualidade. A coleta foi feita no segundo semestre de 2013, sendo observado apenas um critério: a presença de intertextualidade *stricto sensu* na questão. As provas averiguadas foram:

Quadro 1 - Constituição do *corpus*

<b>ANO DA PROVA</b>	<b>ENDEREÇO ELETRÔNICO</b>
1998	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1998/1998_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1998/1998_amarela.pdf</a>
1999	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1999/1999_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1999/1999_amarela.pdf</a>
2000	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2000/2000_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2000/2000_amarela.pdf</a>
2001	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2001/2001_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2001/2001_amarela.pdf</a>
2002	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2002/2002_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2002/2002_amarela.pdf</a>



2003	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2003/2003_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2003/2003_amarela.pdf</a>
2004	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2004/2004_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2004/2004_amarela.pdf</a>
2005	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2005/2005_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2005/2005_amarela.pdf</a>
2006	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2006/2006_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2006/2006_amarela.pdf</a>
2007	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2007/2007_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2007/2007_amarela.pdf</a>
2008	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2008/2008_amarela.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2008/2008_amarela.pdf</a>
2009 (prova cancelada)	<a href="http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/Enem/questao-15.htm">http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/Enem/questao-15.htm</a>
2009	<a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf</a>

Para que não se perdessem as características das questões, elas foram salvas com o auxílio da ferramenta *Print Screen* como imagens jpg. Desse modo, as questões em análise estão inseridas no decorrer do trabalho como imagens, já que esta ferramenta possibilita salvá-las como tal, mantendo sua configuração original, além de ser de fácil manuseio.

### 6.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, foram delimitados os seguintes passos:

- seleção das questões de Língua Portuguesa nas provas dos anos de 1998 a 2008 e seleção das provas – aplicada e cancelada – de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ano de 2009;
- identificação das ocorrências de intertextualidade nas 13 edições selecionadas com vistas à quantificação do *corpus*;

- análise da amostra.

Na análise da amostra, busca-se compreender, descrever e explicar o fenômeno da intertextualidade, o que confere a essa pesquisa um caráter qualitativo. Quanto à noção de texto, toma-se como base a concepção de Koch (2006) e Heine (2012). Já sobre a intertextualidade, embasa-se em Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e dá-se destaque à contribuição de Bakhtin (2012).

Para fins de análise, partir-se-á da proposta de classificação da intertextualidade *stricto sensu* de Koch (2012).

Inicialmente, busca-se verificar as ocorrências de intertextualidade em 12 edições do ENEM, a fim de quantificar o número de ocorrências. Em seguida, passando para análise dos dados propriamente dita, seleciona-se uma quantidade de 10 ocorrências para constituir os exemplos a serem analisados com vistas à:

- verificar a atuação da intertextualidade como facilitadora na produção de sentido;
- classificar os tipos de intertextualidade;
- pontuar a contribuição da intertextualidade para o candidato do Enem;
- averiguar se a concepção de texto está de acordo com Heine (2012), ou seja, se o texto é considerado como um evento multissemiótico.

#### 6.4 QUANTIFICAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS

Ao considerar que a investigação aqui proposta não consiste em uma análise numérica dos dados, o tratamento quantitativo exposto a seguir servirá de apoio quanto à noção das ocorrências de intertextualidade.

Quadro 2 – Quantificação das ocorrências

<b>ANO DA PROVA</b>	<b>QUESTÕES COM INTERTEXTUALIDADE</b>
1998	Sem ocorrência
1999	Questão (48)
2000	Sem ocorrência
2001	Questão (12)
2002	Questão (46)
2003	Questão (63)
2004	Questões (26) e (27)
2005	Questão (59)
2006	Sem ocorrência
2007	Sem ocorrência
2008	Sem ocorrência
2009(cancelada)	Questões (15) e (41) e (44)
2009	Questão (112)

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Como sugerido no quarto capítulo desse trabalho, especialmente nos itens que tratam da intertextualidade *stricto sensu* e suas tipologias, propõe-se, nessa análise, classificar as ocorrências tomando por base a tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a saber: intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita; além do *détournement* e outras espécies que se encaixem nas tipologias sugeridas como a citação, a paráfrase, a paródia, o pastiche e o travestimento burlesco, dentre outras, fazendo-se reflexões e sugestões quanto à classificação utilizada.

Faz-se importante lembrar que um mesmo texto poderá apresentar mais de uma classificação, o que será exposto quando for conveniente.

Quanto à tipologia de Genette (1982), poderão ser feitas observações, caso seja necessário, descartando-se, no entanto, a paratextualidade e a arquitextualidade, visto que estas se distanciam da intertextualidade *stricto sensu* que é a da proposta desse trabalho.

Também se pretende, durante a análise, averiguar se houve ampliação no conceito de texto e se em algum momento este se aproxima da proposta de Heine (2012), que o concebe como um evento multissemiótico.

Antes de iniciar a análise propriamente dita convém descrever as provas das quais as questões foram selecionadas.

As provas aplicadas entre os anos de 1998 e 2008 eram realizadas em apenas um dia, num caderno de cor amarela, que ainda não era dividido por área específica. Continham ao todo 63 questões, porém, no máximo, 5 delas podem ser consideradas questões com conteúdo de Língua Portuguesa; as provas do ano 2009, continham 2 cadernos, cada um com 90 questões, ambos de cor azul, aplicados em dois dias distintos. As questões para análise foram selecionadas do segundo caderno, o qual faz parte da área específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nele constam 45 questões, numeradas de 91 a 135. Destas, aproximadamente 30 possuem conteúdo de Língua Portuguesa, ficando as demais distribuídas entre Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação. Sendo assim, para a análise, foram observadas as provas do caderno amarelo (1998-2008) e do caderno azul (2009).

Portanto, segue o primeiro exemplo extraído da prova amarela do Enem realizado no ano de 1999.

## Exemplo (27):

*ENEM 99*

**48** Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos:

I. *Quando nasci, um anjo torto  
Desses que vivem na sombra  
Disse: Vai Carlos! Ser "gauche" na vida*  
(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964)

II. *Quando nasci veio um anjo safado  
O chato dum querubim  
E decretou que eu tava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim.*  
(BUARQUE, Chico. *Letra e Música*. São Paulo: Cia das Letras, 1989)

III. *Quando nasci um anjo esbelto  
Desses que tocam trombeta, anunciou:  
Vai carregar bandeira.  
Carga muito pesada pra mulher  
Esta espécie ainda envergonhada.*  
(PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986)

Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade, por

(A) reiteração de imagens.  
(B) oposição de idéias.  
(C) falta de criatividade.  
(D) negação dos versos.  
(E) ausência de recursos.

Figura 3- Questão (48) da prova do ano de Ano de 1999. (ANEXO A)  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/1999/1999\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf)>.  
Acesso em: 07 jan. 2015)

Na questão (48), da prova realizada em 1999, nota-se pela primeira vez no Enem a menção ao conceito de intertextualidade conforme o entendimento desse trabalho e definição de Bakhtin (2012, p. 162), que assevera:

[...] o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto) [...]. Somente neste ponto de contato é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que este contato é um contato dialógico entre textos.

O autor inicia a questão deixando evidente tal conceito quando se lê: “Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade”. A seguir é pedido que o candidato leia três textos. O primeiro trata da primeira estrofe do “Poema de sete faces” (Anexo AB) de Carlos Drummond de Andrade; o segundo, de um recorte da música “Até o fim” (Anexo AC) de Chico Buarque de Holanda e o terceiro, do início do poema “Com Licença Poética” de Adélia Prado.

O poema de Carlos Drummond de Andrade, o primeiro a ser citado, diz:

Quando nasci, um anjo torto  
 desses que vivem na sombra  
 disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida  
 As casas espiam os homens  
 que correm atrás de mulheres.  
 A tarde talvez fosse azul,  
 não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:  
 pernas brancas pretas amarelas.  
 Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
 Porém meus olhos  
 não perguntam nada.

O homem atrás do bigode  
 é sério, simples e forte.  
 Quase não conversa.  
 Tem poucos, raros amigos  
 o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste  
 se sabias que eu não era Deus  
 se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,  
 se eu me chamasse Raimundo  
 seria uma rima, não seria uma solução.  
 Mundo mundo vasto mundo,  
 mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer  
 mas essa lua  
 mas esse conhaque  
 botam a gente comovido como o diabo.  
 (Carlos Drummond de Andrade, 1930)

Do poema citado, a questão traz o recorte apenas do início da primeira estrofe: “Quando nasci, um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ Disse: Vai Carlos! Ser ‘gauche’ na vida”.

Já da música “Até o fim”, de Chico Buarque de Holanda, transcrita a seguir, são citados na questão os seis primeiros versos.

Quando nasci veio um anjo safado  
 O chato do querubim  
 E decretou que eu estava predestinado  
 A ser errado assim  
 Já de saída a minha estrada entortou  
 Mas vou até o fim  
 “inda” garoto deixei de ir à escola

Cassaram meu boletim  
 Não sou ladrão, eu não sou bom de bola  
 Nem posso ouvir clarim  
 Um bom futuro é o que jamais me esperou  
 Mas vou até o fim  
 Eu bem que tenho ensaiado um progresso  
 Virei cantor de festim  
 Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso  
 Em Quixeramobim  
 Não sei como o maracatu começou  
 Mas vou até o fim  
 Por conta de umas questões paralelas  
 Quebraram meu bandolim  
 Não querem mais ouvir as minhas mazelas  
 E a minha voz chinfrim  
 Criei barriga, a minha mula empacou  
 Mas vou até o fim  
 Não tem cigarro acabou minha renda  
 Deu praga no meu capim  
 Minha mulher fugiu com o dono da venda  
 O que será de mim?  
 Eu já nem lembro “pronde” mesmo que eu vou  
 Mas vou até o fim  
 Como já disse era um anjo safado  
 O chato dum querubim  
 Que decretou que eu estava predestinado  
 A ser todo ruim  
 Já de saída a minha estrada entortou  
 Mas vou até o fim.  
 (Chico Buarque de Holanda, 1978)

E finalmente a questão apresenta o texto de Adélia Prado (1986), do qual são retirados os cinco primeiros versos:

Quando nasci um anjo esbelto,  
 desses que tocam trombeta, anunciou:  
 vai carregar bandeira.  
 Cargo muito pesado pra mulher,  
 esta espécie ainda envergonhada.  
 Aceito os subterfúgios que me cabem,  
 sem precisar mentir.  
 Não sou feia que não possa casar,  
 acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
 ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
 Inauguro linhagens, fundo reinos  
 — dor não é amargura.  
 Minha tristeza não tem pedigree,  
 já a minha vontade de alegria,  
 sua raiz vai ao meu mil avô.  
 Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.  
 Mulher é desdobrável. Eu sou.

Nesse exemplo (27), nota-se inicialmente que há uma preocupação em demonstrar a hierarquia em que os textos foram construídos, visto que após apresentá-los o enunciado diz “Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade [...]”, o que sugere que o ‘primeiro texto’ seja o de Carlos Drummond de Andrade, confirmando assim que para ocorrer a intertextualidade há sempre a necessidade de um texto-fonte, ou seja, um texto que foi produzido antes dos demais com os quais estabelece relação. Além disso, como a questão diz claramente que se trata de intertextualidade, constata-se que os excertos retirados de cada texto são aqueles que facilitariam ao candidato uma construção de sentido produtiva, que lhe permitiria identificar a intertextualidade existente.

Ao se verificar o período em que cada texto foi produzido, constata-se que o “Poema de Sete Faces” foi realmente o primeiro a ser produzido, pois é o primeiro texto do primeiro livro do poeta, cuja data é de 1930. Assim, pode-se dizer que os textos de Prado e Holanda escritos posteriormente só ganham vida quando em contato com o texto de Drummond e que conforme Bakhtin (1986, p. 162) “[...] Somente neste ponto de contato é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior...” e ainda que “por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas”.

Em relação ao que será exigido do candidato, espera-se que ele identifique de que modo a intertextualidade se processa, ou seja, se é por reiteração de imagens (sendo essa a resposta correta), oposição de ideias, falta de criatividade, negação dos versos, ou ausência de recursos. Com essa proposta, a questão não exige que se identifique o texto-fonte ou intertextos, visto que esses são explicitados na questão, logo não é necessária a retomada de textos ou fragmentos.

Isso posto, passa-se a identificação da tipologia intertextual. Seguindo a primeira classificação de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), considera-se estar diante da intertextualidade estilística, pois tanto Buarque quanto Prado imitam e até repetem o estilo inicial de Drummond. Dentro dessa classificação pode-se afirmar também que se trata de uma paródia, visto que esta, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), se dá quando se retoma um texto para retrabalhá-lo e se obtém diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte. Como foi dito, sempre que se observar na intertextualidade referências à tipologia de Genette (1982), esta será mencionada. Dessa forma, tem-se na questão o caso de hipertextualidade, pois a intertextualidade ocorre por derivação e tal qual a tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) configura uma paródia.



Ao constatar que não é feita menção à fonte dos intertextos e que, conforme Koch e Elias (2008, p. 92), a intertextualidade “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]”, pode-se dizer que se trata de intertextualidade implícita.

Ao caracterizar a intertextualidade como implícita, convém verificar se ela ocorre com valor de captação ou de subversão.

Na visão de Holanda, o anjo de Drummond transforma-se em querubim “chato e safado”. Já no poema de Prado, o anjo deixa de ser torto para transformar-se em esbelto e ainda tocar trombeta. Também há no poema de Prado, uma contestação a respeito do mandamento do anjo: que em vez de “Vai ser gauche na vida” diz “Vai carregar bandeira” ficando clara a intencionalidade de valorização da mulher. Pode-se dizer que é um anjo feminista. Dessa forma, os intertextos apresentados têm a intenção de contradizer e colocar em questão o anjo de Drummond. Sendo assim, pode-se dizer, então, que há valor de subversão, sendo o anjo, o ponto principal do poema e a figura que provoca a subversão com a ironia ao texto-fonte.

No exemplo (28), será feita a próxima análise. Trata-se da questão (12) da prova de 2001.

Exemplo (28):

**12**

Murilo Mendes, em um de seus poemas, dialoga com a carta de Pero Vaz de Caminha:

*“A terra é mui graciosa,  
Tão fértil eu nunca vi.  
A gente vai passear,  
No chão espeta um caniço,  
No dia seguinte nasce  
Bengala de castão de ouro.  
Tem goiabas, melancias,  
Banana que nem chuchu.  
Quanto aos bichos, tem-nos muito,  
De plumagens mui vistosas.  
Tem macaco até demais  
Diamantes tem à vontade  
Esmeralda é para os trouxas.  
Reforçai, Senhor, a arca,  
Cruzados não faltarão,  
Vossa perna encanareis,  
Salvo o devido respeito.  
Ficarei muito saudoso  
Se for embora daqui”.*

MENDES, Murilo. *Murilo Mendes – poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Arcaísmos e termos coloquiais misturam-se nesse poema, criando um efeito de contraste, como ocorre em:

A) A terra é mui graciosa / Tem macaco até demais  
B) Salvo o devido respeito / Reforçai, Senhor, a arca  
C) A gente vai passear / Ficarei muito saudoso  
D) De plumagens mui vistosas / Bengala de castão de ouro  
E) No chão espeta um caniço / Diamantes tem à vontade

Figura 4 - Questão (12) da prova do ano de 2001. (ANEXO B)  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2001/2001\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2001/2001_amarela.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2015)

O enunciado “Murilo Mendes, em um dos seus poemas, dialoga com a carta de Pero Vaz de Caminha” diz, de forma implícita, que existe intertextualidade entre o texto de Mendes (1994) e a carta de Pero Vaz de Caminha.

Se for analisado apenas o poema de Mendes (1994) explicitado na questão, observar-se-á que o texto remete a fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha, que foi efetivamente produzido antes do poema e com o qual estabelece relação. Segue a seguir alguns exemplos da Carta em que se manifestam implicitamente os fragmentos que compõem o poema:

- Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem [...].
- O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. [...] um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro.

(Fonte: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acesso em 05 fev. 2015)

O primeiro excerto da Carta de Caminha fala da graciosidade e fertilidade da terra, tal qual o poema de Mendes (1994) em “A terra é mui graciosa, tão fértil eu nunca vi”, chegando até a repetir o termo “graciosa”. O segundo trecho sugere a existência de ouro na terra e dialoga com o trecho de Mendes (1994) em “A gente vai passear/ No chão espeta um caniço/ No dia seguinte nasce/ Bengala de castão de oiro”. Apesar de entender-se que haja nesse trecho uma sátira à expressão “dar-se-á nela tudo”, contida na *Carta de Caminha não se observa contradição entre a essência do conteúdo temático dos textos, pois os versos reafirmam que a riqueza pode ser encontrada na própria terra*, depreendendo-se, assim, que há valor de captação na intertextualidade que se manifesta de forma implícita. A proximidade entre o poema de Mendes (1994) e Carta de Caminha é manifestada com a introdução no próprio texto de um intertexto alheio cuja intenção é a de seguir a orientação deste ou até mesmo, imitá-lo em sentido próprio, o que reafirma o valor de captação.

O texto de Murilo (1994) reativa o texto-primeiro e não o contradiz ou altera conteúdo, ao contrário, lhe impõe autoridade acerca dos temas ali tratados, que se repetem conforme demonstrado nos trechos transcritos da carta de Caminha. Logo, é possível acrescentar que se está diante da intertextualidade temática. Sobre a espécie da intertextualidade implícita com valor de captação, pode-se pensar em uma paráfrase entre gêneros distintos.

A esse respeito Koch, Bentes e Cavalcante (2012) dizem que:

[...] a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha a incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto). (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 31)

O início do poema de Mendes (1994) “A terra é mui graciosa, tão fértil eu nunca vi” é uma paráfrase quase fiel ao texto-fonte, que diz: “E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” e por isso, segundo Koch (2012, p. 31) há uma exigência menor na recuperação deste para que se possa reconhecer o intertexto, porém, se a recuperação do texto-fonte for feita, a construção de sentidos se dará de forma mais adequada.

Outra consideração a fazer é que o enunciado da questão explicita que o diálogo se estabelece entre a Carta de Caminha e o poema de Mendes (1994) quando diz “Murilo Mendes, em um de seus poemas, dialoga com a carta de Pero Vaz de Caminha”, o que poderá fazer com que o candidato recupere o texto-fonte mais facilmente. No entanto, a mera indicação do texto que dialoga com o de Mendes (1994) não é o caso de intertextualidade explícita, visto que “A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita a menção a fonte do intertexto” (KOCH, 2012, p. 28) e nesse caso a explicitação não se dá no próprio texto, mas fora dele.

Apesar de mencionar a intertextualidade existente entre o texto de Mendes (1994) e a carta de Pero Vaz de Caminha a questão não explora o fenômeno, contudo trata do efeito de contraste provocado por alguns termos. O enunciado diz: “Arcaísmos e termos coloquiais misturam-se nesse poema, criando um efeito de contraste, como ocorre em:

- (A) A terra é mui graciosa / Tem macaco até demais
- (B) Salvo o devido respeito / Reforçai Senhor, a arca.
- (C) A gente vai passear / Ficarei muito saudoso
- (D) De plumagens mui vistosas / Bengala de castão de oiro
- (E) No chão espeta um caniço / Diamantes tem à vontade”

A resposta que se espera do candidato é a letra A, sendo que a primeira parte indica os “arcaísmos” e a segunda “os termos coloquiais”. Na primeira parte dos versos, os elaboradores consideram “arcaísmo” a forma apocopada do advérbio “muito”, entretanto, o

seu uso, apesar de não frequente, ocorre até hoje. Na segunda parte, “Tem macaco até demais” que corresponde aos “termos coloquiais”, há a substituição do verbo “haver” por “ter” e ainda o uso da locução adverbial “até demais”.

A análise, então, leva à conclusão de que a questão não busca do candidato avaliar a sua habilidade de intertextualização, através do diálogo de um texto do modernista Murilo Mendes com a carta de Pero Vaz de Caminha, mas tão somente avaliar a ideia de arcaísmo e coloquialismo.

Isso posto, passa-se a outra questão da prova do ano de 2002.

Exemplo (29):

**46**

A leitura do poema Descrição da guerra em Guernica traz à lembrança o famoso quadro de Picasso.

Entra pela janela  
o anjo camponês;  
com a terceira luz na mão;  
minucioso, habituado  
aos interiores de cereal,  
aos utensílios que dormem na fuligem;  
os seus olhos rurais  
não compreendem bem os símbolos  
desta colheita: hélices,  
motores furiosos;  
e estende mais o braço; planta  
no ar, como uma árvore  
a chama do candeeiro.  
(...)

Carlos de Oliveira in ANDRADE, Eugénio. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.

Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema.

	a	b	c	d	e	f	
1							1
2							2
3							3
	a	b	c	d	e	f	

Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid.

Podem ser relacionadas ao texto lido as partes:

(A) a1, a2, a3      (B) f1, e1, d1      (C) e1, d1, c1      (D) c1, c2, c3      (E) e1, e2, e3

Figura 5 - Questão (46) da prova do ano de 2002- (ANEXO C)

(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2002/2002\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2002/2002_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015).

A questão inicia com o seguinte enunciado: “A leitura do poema Descrição da guerra

em Guernica traz à lembrança o famoso quadro de Picasso”. A expressão “traz à lembrança” indica que o candidato deverá ativar a sua memória social e reconhecer relação existente entre o poema e a imagem, logo a noção de intertextualidade aparece implicitamente.

O poema de Andrade (1999) traz a descrição da guerra de Guernica, como se verifica:

Entra pela janela  
o anjo camponês;  
com a terceira luz na mão;  
minucioso, habituado  
aos interiores de cereal,  
aos utensílios que dormem na fuligem;  
os seus olhos rurais  
não compreendem bem os símbolos  
desta colheita: hélices,  
motores furiosos;  
e estende mais o braço; planta  
no ar, como uma árvore  
a chama do candeeiro.  
[...]

No quadro “Guernica”, figura abaixo, também há a descrição da guerra:



Figura 6 - Imagem do Quadro Guernica de Picasso.  
(Fonte: < <http://www.infoescola.com/pintura/guernica/>>. Acesso em: 04 jan. 2015).

O “Guernica”, pintado em 1937 pelo artista Pablo Picasso, em Paris, retrata o bombardeio ocorrido na cidade de Guernica, na Espanha, por aviões alemães e hoje se encontra no Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, em Madrid.

Já o poema “Descrição da guerra em Guernica”, editado em 1971, descreve os acontecimentos do episódio da guerra civil espanhola, que se encontram retratados no quadro. Saliente-se que Andrade (1999) descreve o quadro e não a guerra.

Após informar a ligação entre os dois textos, bem como apresentá-los ao candidato, a questão pede que seja feita uma análise do quadro: “Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema”.

O pedido dos elaboradores da questão para que a análise seja cuidadosa se dá porque o quadro aparece dividido em dezoito quadrados, sendo que na vertical são nomeados por letras e na horizontal identificados por números. Há uma combinação entre letras e números para cada um dos quadrados. Desse modo, para que se obtenha a resposta é preciso relacionar versos do poema com as imagens do quadro. Veja-se:

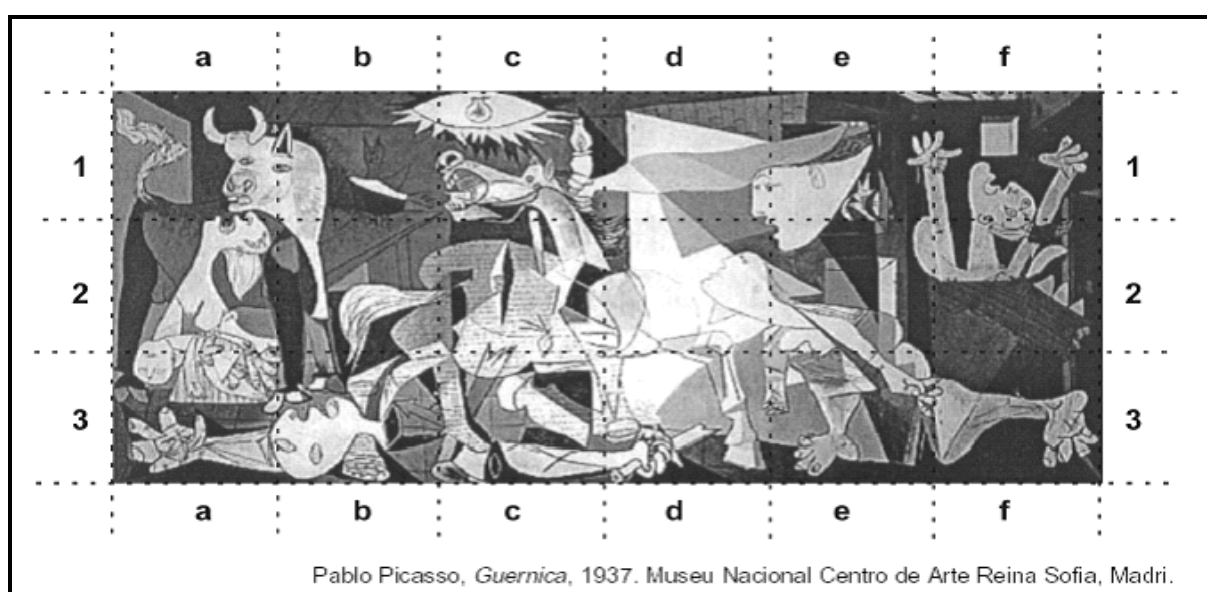


Figura 7- Imagem do quadro de Picasso dividido em quadrantes

(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2002/2002\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2002/2002_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015)

Prosseguindo, a questão diz que: “Podem ser relacionadas ao texto lido as partes: A) a1, a2, a3/ B) f1, e1, d1/ C) e1, d1, c1/ D) c1, c2, c3/ E) e1, e2, e3”.

Assim, se o candidato conseguir relacionar as imagens do “anjo camponês”, da “terceira luz na mão” e da “chama do candeeiro” com as imagens dos três quadros superiores direitos, chegará à resposta B. Acrescente-se que há certa complexidade no modo como foi formulada a questão, visto que para que o candidato avance até a resposta correta, além de perceber a intertextualidade na totalidade da imagem, ainda precisa identificá-la em cada quadrante, traçando um diálogo entre os versos do poema e os fragmentos da imagem.

É notório que ocorre entre os textos a intertextualidade temática e a implícita. Os textos tratam de um mesmo tema e o texto escrito não menciona explicitamente o quadro de




Picasso, ou seja, o texto imagético. A intertextualidade ocorre por paráfrase, visto que se observa a reprodução do conteúdo do texto original, entretanto sem a ampliação do conteúdo semântico e sem intenção de subvertê-lo.

Vale salientar que esta questão apresenta a intertextualidade a partir de textos distintos: um escrito e outro imagético, o que pode ser considerado um avanço no que concerne à ampliação do conceito de texto, uma constatação que será refletida nas considerações finais deste trabalho.

Como próxima análise parte-se para a prova do ano de 2003, em que será analisada a questão de número (63).

Exemplo (30):

63



(Tarsila do Amaral, *Operários*.)

*Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho. Num dos cantos, as chaminés das indústrias se alçam verticalmente. No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente, como mercadoria que se acumula, pelo quadro afora.*

(Nádia Gotlib. *Tarsila do Amaral, a modernista.*)

O texto aponta no quadro de Tarsila do Amaral um tema que também se encontra nos versos transcritos em:

<p>(A) “Pensem nas meninas Cegas inexatas Pensem nas mulheres Rotas alteradas.” (Vinícius de Moraes)</p> <p>(B) “Somos muitos severinos iguais em tudo e na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima.” (João Cabral de Melo Neto)</p> <p>(C) “O funcionário público não cabe no poema com seu salário de fome sua vida fechada em arquivos.” (Ferreira Gullar)</p>	<p>(D) “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.” (Fernando Pessoa)</p> <p>(E) “Os inocentes do Leblon Não viram o navio entrar (...) Os inocentes, definitivamente inocentes tudo ignoravam, mas a areia é quente, e há um óleo suave que eles passam pelas costas, e aquecem.” (Carlos Drummond de Andrade)</p>
--	--

Figura 8 - Questão (63) da prova do ano de 2003- (ANEXO D)  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2002/2002\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2002/2002_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015)

Como ponto de partida para a análise dessa questão, procura-se descrever o enunciado e o que se espera do candidato para que este chegue à resposta correta.

A questão apresenta a imagem do quadro “Operários” de Tarsila do Amaral e ao lado



um texto escrito por Nádía Gotlib<sup>21</sup>, os quais são reproduzidos abaixo para melhor visualização.



Figura 9 - Imagem do Quadro “Operários” de Tarsila do Amaral.  
(Fonte: < <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/22/934979/conheca-operarios-tarsila-do-amaral.html>> Acesso em: 05 jan. 2015)

Reprodução do texto escrito:

Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho. Num dos cantos, as chaminés das indústrias se alçam verticalmente. No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente, como mercadoria que se acumula, pelo quadro afora.

(Nádía Gotlib. Tarsila do Amaral, a modernista)

Em seguida, a proposta da questão diz: “O texto aponta no quadro de Tarsila do Amaral um tema que também se encontra nos versos transcritos em”:

(A) “Pensem nas meninas  
Cegas inexatas  
Pensem nas mulheres  
Rotas alteradas”.  
(Vinícius de Moraes)

(B) “Somos muitos severinos  
iguais em tudo e na sina:

<sup>21</sup> Nádía Batella Gotlib é professora e pesquisadora de literaturas de língua portuguesa da USP.

a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima”.  
(João Cabral de Melo Neto)

(C) “O funcionário público não cabe no poema com seu salário de fome sua vida fechada em arquivos”.  
(Ferreira Gullar)

(D) “Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os  
sonhos do mundo”.  
(Fernando Pessoa)

(E) “Os inocentes do Leblon  
Não viram o navio entrar (...)  
Os inocentes, definitivamente inocentes tudo ignoravam, mas a areia é quente, e há um óleo suave que eles passam pelas costas, e aquecem”.  
(Carlos Drummond de Andrade)

Espera-se, então, que o candidato primeiro observe a paráfrase entre a imagem do quadro “Operários” e o texto escrito, ou seja, promova a relação intertextual temática, para depois analisar os fragmentos de textos expostos nas alternativas de A a E.

Gotlib descreve o quadro de Tarsila de forma imparcial quando diz “No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente”, logo, não ocorre valor de subversão, mas de captação, e esse é mais um motivo para se considerar uma paráfrase entre textos de gêneros distintos. No entanto, a autora não deixa de lançar o seu olhar e emitir a sua opinião ao dizer que os rostos “Desiguais na fisionomia, na cor e na raça” são “como mercadoria que se acumula, pelo quadro afora”.

Outro aspecto a se considerar é que no título do texto de Gotlib, “Tarsila do Amaral, a modernista”, há explicitude do nome de Tarsila, porém no conteúdo do texto não. Como já referido anteriormente opta-se por considerar intertextualidade implícita, porque, apesar de se observar a explicitude no título, há a possibilidade de que o interlocutor ative a memória social somente quando acessar o conteúdo do texto e não do título e nesse caso, o título não garantirá a retomada do intertexto.

Se a relação entre o texto de Tarsila e o de Gotlib foi traçada, para chegar à resposta correta, que é a letra B, o candidato precisará outra vez perceber a intertextualidade, também temática, dessa vez entre o quadro de Tarsila do Amaral e os versos de João Cabral de Melo Neto: “Somos muitos severinos/ iguais em tudo e na sina:/ a de abrandar estas pedras/ suando-se muito em cima”.

Para a produção de sentido produtiva o candidato deverá chegar a algumas conclusões: confirmar que a temática dos excluídos no quadro de Tarsila do Amaral também se encontra nos versos de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto; verificar que a individualidade de cor e raça se desfaz quando ocorre a igualdade de condição de trabalho; perceber que nos versos de João Cabral de Melo Neto, na fala do protagonista também há dissolução da individualidade dos nordestinos diante do trabalho de lavrar a terra.

Apesar de se considerar que a pintura de Tarsila Amaral e o texto de Nádya Gotlib apresentam a mesma unidade temática, a intertextualidade é observada, também, quando se verifica o diálogo entre os textos de Joao Cabral de Melo Neto e o de Tarsila Amaral.

Diante do que foi dito, há no Exemplo (30) a intertextualidade temática e a implícita com valor de captação, sob a forma de paráfrase.

O poema “Cidade Grande” de Carlos Drummond de Andrade, que será reproduzido abaixo, serve de pano de fundo para as questões (26) e (27), conforme o Exemplo (31).

Exemplo (31):

**Instruções:** As questões de números 26 e 27 referem-se ao poema abaixo.

**Cidade grande**

*Que beleza, Montes Claros.  
Como cresceu Montes Claros.  
Quanta indústria em Montes Claros.  
Montes Claros cresceu tanto,  
ficou urbe tão notória,  
prima-rica do Rio de Janeiro,  
que já tem cinco favelas  
por enquanto, e mais promete.*

(Carlos Drummond de Andrade)

**26.**  
Entre os recursos expressivos empregados no texto, destaca-se a

(A) metalinguagem, que consiste em fazer a linguagem referir-se à própria linguagem.  
(B) intertextualidade, na qual o texto retoma e reelabora outros textos.  
(C) ironia, que consiste em se dizer o contrário do que se pensa, com intenção crítica.  
(D) denotação, caracterizada pelo uso das palavras em seu sentido próprio e objetivo.  
(E) prosopopéia, que consiste em personificar coisas inanimadas, atribuindo-lhes vida.

**27.**  
No trecho “Montes Claros cresceu tanto, / (...) / **que** já tem cinco favelas”, a palavra **que** contribui para estabelecer uma relação de consequência. Dos seguintes versos, todos de Carlos Drummond de Andrade, apresentam esse mesmo tipo de relação:

(A) “Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias **que** eu não era Deus / se sabias que eu era fraco.”  
(B) “No meio-dia branco de luz uma voz **que** aprendeu / a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu / chamava para o café.”  
(C) “Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais **que** a mão de uma criança.”  
(D) “A ausência é um estar em mim. / E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, / **que** rio e danço e invento exclamações alegres.”  
(E) “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas **que** esperam ser escritos.”

Figura 9 - Questões (26) e (27) da prova do ano de Ano de 2004- (ANEXO E)  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2004/2004\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2004/2004_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015)

Conforme o exemplo (31) nota-se que a questão (26), apenas menciona a intertextualidade em um dos itens propostos para a resposta à questão, o qual não contém a resposta correta, entretanto como esse trabalho não visa somente classificar as intertextualidades existentes, mas também verificar as ocorrências do tema, faz-se conveniente não descartar esse exemplo.

O poema “Cidade grande” que está atrelado às questões citadas é transcrito abaixo.

**Cidade grande**

Que beleza, Montes Claros.  
 Como cresceu Montes Claros.  
 Quanta indústria em Montes Claros.  
 Montes Claros cresceu tanto,  
 ficou urbe tão notória,  
 prima-rica do Rio de Janeiro,  
 que já tem cinco favelas  
 por enquanto, e mais promete.  
 (Carlos Drummond de Andrade)

Após apresentar o poema, o enunciado da questão diz:

- Entre os recursos expressivos empregados no texto, destaca-se a
- (A) metalinguagem, que consiste em fazer a linguagem referir-se à própria linguagem.
  - (B) intertextualidade, na qual o texto retoma e reelabora outros textos.
  - (C) ironia, que consiste em se dizer o contrário do que se pensa, com intenção crítica.
  - (D) denotação, caracterizada pelo uso das palavras em seu sentido próprio e objetivo.
  - (E) prosopopéia, que consiste em personificar coisas inanimadas, atribuindo-lhes vida.

Conforme o enunciado, a intertextualidade é citada na letra B como uma das possíveis respostas e ao lado da metalinguagem, da ironia (que é a resposta que se espera do candidato na letra C), da denotação e da prosopopeia aparece apenas como um “recurso expressivo” na qual “o texto retoma e reelabora outros textos”.

Mesmo não sendo a resposta correta, entende-se que com a menção do fator intertextualidade em uma das alternativas, o candidato precisa entender com mais propriedade do que esta trata e não apenas que “o texto retoma e reelabora outros textos” como aparece na questão, a fim de que descarte a alternativa B e chegue à resposta correta.

A próxima análise, cuja questão encontra-se no exemplo (32), diz respeito à questão 59 do ano de 2005. Esta inicia com a indicação de leitura de dois poemas. Segue abaixo:

## Exemplo (32):

c

ENEM 2005

Leia estes poemas.

<p><b>Texto 1 - Auto-retrato</b></p> <p>Provinciano que nunca soube Escolher bem uma gravata; Pernambucano a quem repugna A faca do pernambucano; Poeta ruim que na arte da prosa Envelheceu na infância da arte,  E até mesmo escrevendo crônicas Ficou cronista de província; Arquiteto falhado, músico Falhado (engoliu um dia Um piano, mas o teclado  Ficou de fora); sem família, Religião ou filosofia; Mal tendo a inquietação de espírito Que vem do sobrenatural, E em matéria de profissão Um tísico* profissional.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Manuel Bandeira. <i>Poesia completa e prosa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983. p. 395.)</small></p>	<p><b>Texto 2 - Poema de sete faces</b></p> <p>Quando eu nasci, um anjo torto desses que vivem na sombra disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.  As casas espiam os homens que correm atrás de mulheres. A tarde talvez fosse azul, não houvesse tantos desejos. (....) Meu Deus, por que me abandonaste se sabias que eu não era Deus se sabias que eu era fraco. Mundo mundo vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução. Mundo mundo vasto mundo mais vasto é o meu coração.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Carlos Drummond de Andrade. <i>Obra completa</i>. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 53.)</small></p>
---	---

(\*) tísico=tuberculoso

**58**

Esses poemas têm em comum o fato de

(A) descreverem aspectos físicos dos próprios autores.  
(B) refletirem um sentimento pessimista.  
(C) terem a doença como tema.  
(D) narrarem a vida dos autores desde o nascimento.  
(E) defenderem crenças religiosas.

**59**

No verso "Meu Deus, por que me abandonaste" do texto 2, Drummond retoma as palavras de Cristo, na cruz, pouco antes de morrer. Esse recurso de repetir palavras de outrem equivale a

(A) emprego de termos moralizantes.  
(B) uso de vício de linguagem pouco tolerado.  
(C) repetição desnecessária de idéias.  
(D) emprego estilístico da fala de outra pessoa.  
(E) uso de uma pergunta sem resposta.

Figura 10 - Textos para realização da Questão (59) da prova do ano de 2005- (ANEXO F)  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2005/2005\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2005/2005_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015)

Nesse exemplo, constam os poemas “Auto-retrato” de Manoel Bandeira e o “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade. Esse último, já foi contemplado na questão (48) da prova do ano de 1999, exemplo (27) desse trabalho, o que indica mais uma ocorrência da poesia drummondiana em provas do Enem.

Os dois poemas servem de referência para as questões (58) e (59). A questão (58) traça um paralelo entre os dois poemas, mas como o foco de análise será a questão (59), o poema de Bandeira será descartado, visto que não se faz nenhuma referência a ele na questão a ser analisada. Considera-se que o tema intertextualidade surge a partir do enunciado que

diz: “No verso ‘Meu Deus, por que me abandonaste’ do texto 2, Drummond retoma as palavras de Cristo, na cruz, pouco antes de morrer”. Ao dizer que Drummond retoma as palavras de Cristo já se está diante do fenômeno intertextualidade.

O poema possui sete estrofes e em cada uma delas há uma face do poeta. Na quinta, Drummond faz uma prece apresentando a quinta face da poesia. Nessa prece, ele retoma de forma clara, porém não explícita, a passagem bíblica referente à morte de Cristo, encontrada no evangelho de Mateus, no capítulo 27, versículo 46:<sup>22</sup>

44 Igualmente o insultavam os ladrões que haviam sido crucificados com ele.

45 E houve trevas sobre toda a terra, do meio dia às três horas da tarde.

46 Por volta das três horas da tarde, Jesus bradou em alta voz: "Eloí, Eloí, lamá sabactâni? "que significa: "Meu Deus! Meu Deus! Por que me abandonaste?"

A incorporação da passagem evangélica encontrada no livro de Mateus, no poema de Drummond, configura um caso de intertextualidade implícita com valor de captação, empregada intencionalmente pelo poeta para reforçar as suas dúvidas existenciais em forma de prece.

Conforme a classificação de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade é implícita porque não indica que o texto é bíblico e nem de onde foi retirado.

Nesse caso, convém destacar a tipologia de Genette. O exemplo analisado encaixa-se na intertextualidade restrita de Genette, especificamente no caso de uma citação. Há a citação do texto bíblico, porém não é explicitamente marcada. A proposta de Genette (1982) inclui a citação não marcada no caso da intertextualidade implícita em que “a fonte da enunciação não é explicitada e na verdade, pode ser reportada a um enunciador genérico [...]” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 120-121). Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 212) dizem que quando há um enunciador genérico o texto “faz parte do repertório de uma comunidade” e que se pode exemplificar com provérbios, ditos populares ou clichês, ao que é possível acrescentar também as passagens bíblicas que são partilhadas socialmente, como é o caso do exemplo analisado.

De acordo com a proposta de Piégay-Gros (1996), inspirada na classificação de Genette (1982), dentro da intertextualidade restrita pode-se dizer que o exemplo se trata de alusão, visto que esta se dá “quando um enunciado supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro ao qual remete tal ou tais de suas inflexões, que só são reconhecíveis para

<sup>22</sup> Texto extraído da Bíblia. Disponível em: < <https://www.biblionline.com.br/acf/mt/27> >. Acesso em mar. 2015

quem tem conhecimento do texto-fonte” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 123). No texto de Drummond, a alusão é confirmada, visto que a remissão à fonte é feita de forma indireta, e só é possível reconhecê-la, se o interlocutor tiver conhecimento do texto-fonte.

Assim é possível reconhecer no exemplo (32) a presença da intertextualidade implícita como uma citação não marcada que se manifesta sob a forma de alusão. Entretanto, mesmo tratando da intertextualidade no enunciado, os autores não exploram o tema, já que a seguir tem-se: “Esse recurso de repetir palavras de outrem equivale a (A) emprego de termos moralizantes. (B) uso de vício de linguagem pouco tolerado. (C) repetição desnecessária de idéias. (D) emprego estilístico da fala de outra pessoa. (E) uso de uma pergunta sem resposta.”. Como se pode ver, nas alternativas dadas não há a menção da intertextualidade, mas apenas ao “emprego estilístico da fala de outra pessoa” que seria a resposta esperada pelo candidato.

O próximo exemplo, o de número (33), apresenta uma questão da prova que foi cancelada no ano 2009, cujos motivos foram relatados no capítulo 4.

Exemplo (33):

**Questão 15**

**Texto 1**  
**No meio do caminho**  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 [...]

ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000. (fragmento)

**Texto 2**

QUE AZAR. AQUI ESTOU EU, ENROLADO NUMA CORTINA.

TINHA UMA CORTINA NO CAMINHO. Tinha uma cortina no caminho. Nunca me esquecerei deste acontecimento. Tinha uma cortina no meio do caminho.

EPA, ISTO DÁ SAMBA!

DAVIS, J. *Garfield, um charme de gato - 7*. Trad. da Agência Internacional Press. Porto Alegre: L&PM, 2000.

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que

(A) o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.  
 (B) o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o tornam uma réplica do texto 1.  
 (C) a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.  
 (D) os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.  
 (E) as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

Figura 11- Questão (15) da prova cancelada do ano 2009 (ANEXO G)  
 (Fonte: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/questao-15.htm>> Acesso em: 11 mar. 2015)



O exemplo (33) traz como “texto 1” um poema drummondiano. Saliente-se que Drummond mais uma vez é citado nas provas do Enem. Nesse trabalho já se observou a ocorrência de poemas drummondianos nos exemplos (27), (30), (31) e (32). O chamado de “texto 1” trata-se do poema “No meio do caminho” e é um dos mais conhecidos do poeta. Dentre os inúmeros intertextos que surgiram a partir do poema, escolhe-se para dialogar com ele uma tirinha do cartunista norte-americano Jim Davis<sup>23</sup>, com o personagem Garfield, criado em 1978, chamada de “texto 2”. Sendo assim, há ocorrência de intertextualidade entre gêneros textuais diferentes, mas saliente-se que não se trata de intertextualidade intergenérica ou configuração híbrida, conforme Marcuschi (2002), pois segundo Koch (2012) esta ocorre quando um gênero exerce a função de outro e este não é o caso da questão.

A relação intertextual ocorre de forma clara no penúltimo quadrinho do “texto 2” que diz “Tinha uma cortina no caminho. No caminho tinha uma cortina. Nunca me esquecerei deste acontecimento. Tinha uma cortina no meio do caminho”.

Como pode ser visto o verso de Drummond “Tinha uma pedra no meio do caminho” dialoga com o verso de Davis “Tinha uma cortina no caminho”, suprimindo-se apenas o vocábulo “meio” e trocando-se “pedra” por “cortina” de forma que o sentido do poema é alterado. Já na segunda parte do texto “Nunca me esquecerei deste acontecimento tinha uma cortina no meio do caminho” apenas ocorre a substituição de “pedra” por “cortina”. Como na tirinha não é citado o nome de Drummond, tem-se a intertextualidade implícita. Também, a estrutura e o estilo do poema de origem não são alterados, o que permite dizer que se está diante de uma intertextualidade estilística sob a forma de uma paródia, em que o texto drummondiano é retrabalhado e obtém um propósito diferente em relação ao texto fonte. Tal fato confirma, o já dito anteriormente, que a paródia pode ser considerada parte da tipologia estilística.

Feita a classificação da intertextualidade, adiante se analisa o enunciado e as alternativas propostas a fim de que se perceba o que se espera do candidato e como o reconhecimento da intertextualidade poderá ajudar na produção de sentido. Após indicar os dois textos, a questão prossegue:

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que:

- a) o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.
- b) o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o

---

<sup>23</sup> Jim Davis é um cartunista dos EUA, criador do personagem de Garfield.



tornam uma réplica do texto 1.

c) a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.

d) os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.

e) as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

O enunciado indica que para responder a questão o candidato precisa comparar os dois textos, para em seguida analisar cada item e assim compreender que: a letra A é falsa porque o texto-fonte não perde suas características na relação intertextual com o texto 2 e por outro lado não há vulgarização do poema no intertexto; O texto 2 não é gênero literário, mas uma história em quadrinhos com tipologia narrativa, logo a letra B também é falsa; Já as alternativas C e E se tornam falsas porque a semelhança entre os textos se dá por causa da intertextualidade e não pelos gêneros, que são diferentes.

O conhecimento da intertextualidade contribuirá para que a produção de sentido se dê de forma mais eficaz, o que levará o candidato à resposta correta, que é a letra D, a qual diz explicitamente que se trata de intertextualidade entre gêneros diferentes ao afirmar que: “os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas”. A afirmativa além de mencionar a intertextualidade diz que a finalidade de cada texto é diferente. Assim, o texto 1 provoca uma reflexão de caráter existencial e filosófica e o texto 2, como uma das características da paródia, provoca o humor.

A questão (41) da mesma prova cancelada em 2009, será o próximo objeto de análise.

De início, apresenta dois poemas com o mesmo título “Ouvir estrelas” sendo o primeiro de autoria de Olavo Bilac e o segundo de Bastos Tigre conforme figura abaixo:

## Exemplo (34):

**Questão 41**

<p><b>Ouvir estrelas</b></p> <p>“Ora, (dizeis) ouvir estrelas! Certo perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto, que, para ouvi-las, muita vez desperto e abro as janelas, pálido de espanto...</p> <p>E conversamos toda noite, enquanto a Via-Láctea, como um pálio aberto, cintila. E, ao vir o Sol, saudoso e em pranto, inda as procuro pelo céu deserto.</p> <p>Dizeis agora: “Tresloucado amigo! Que conversas com elas?” Que sentido tem o que dizem, quando estão contigo?”</p> <p>E eu vos direi: “Amai para entendê-las! Pois só quem ama pode ter ouvido Capaz de ouvir e de entender estrelas”.</p> <p style="text-align: right;"><small>BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. In: Tarde, 1919.</small></p>	<p><b>Ouvir estrelas</b></p> <p>Ora, dizeis, ouvir estrelas! Vejo que estás beirando a maluquice extrema. No entanto o certo é que não perco o ensejo De ouvi-las nos programas de cinema.</p> <p>Não perco fita; e dir-vos-ei sem pejo que mais eu gozo se escabroso é o tema. Uma boca de estrela dando beijo é, meu amigo, assunto p’ra um poema.</p> <p>Dizeis agora: Mas, enfim, meu caro, As estrelas que dizem? Que sentido têm suas frases de sabor tão raro?</p> <p>Amigo, aprende inglês para entendê-las, Pois só sabendo inglês se tem ouvido Capaz de ouvir e de entender estrelas.</p> <p style="text-align: right;"><small>TIGRE, Bastos. Ouvir estrelas. In: Becker, I. Humor e humorismo: Antologia. São Paulo: Brasiliense, 1961.</small></p>
---	---

A partir da comparação entre os poemas, verifica-se que,

(A) no texto de Bilac, a construção do eixo temático se deu em linguagem denotativa, enquanto no de Tigre, em linguagem conotativa.

(B) no texto de Bilac, as estrelas são inacessíveis, distantes, e no texto de Tigre, são próximas, acessíveis aos que as ouvem e as entendem.

(C) no texto de Tigre, a linguagem é mais formal, mais trabalhada, como se observa no uso de estruturas como “dir-vos-ei sem pejo” e “entendê-las”.

(D) no texto de Tigre, percebe-se o uso da linguagem metalinguística no trecho “Uma boca de estrela dando beijo/é, meu amigo, assunto p’ra um poema.”

(E) no texto de Tigre, a visão romântica apresentada para alcançar as estrelas é enfatizada na última estrofe de seu poema com a recomendação de compreensão de outras línguas.

Figura 12- Questão (41) da prova cancelada do ano 2009 (ANEXO H)

(Fonte: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/questao-41.htm>>. Acesso em 15 mar. 2015)

O texto-fonte de Olavo Bilac, escrito em 1919, é um soneto, logo, apresenta dois quartetos e dois tercetos, tendo o poeta uma preocupação com a sua estrutura, já que, na época, participava do parnasianismo, movimento que valorizava a forma e a construção dos versos em uma estrutura fixa como o soneto.

Nesse texto, trava-se um diálogo imaginário entre o eu lírico e o interlocutor, lançando-se mão da figura de linguagem sinestesia, misturando sensações auditivas e visuais ao dizer “ouvir estrelas”.

O segundo texto foi escrito anos depois, em 1961, distante do parnasianismo, e já na terceira fase do modernismo, em que não há tanta preocupação com a estrutura dos versos. No entanto, permanece com a mesma estrutura, tratando-se também de um soneto, logo, conclui-se que houve intencionalidade do autor em manter o mesmo estilo de Bilac.

Quanto à resposta da questão, espera-se que o candidato chegue à letra D, a partir das alternativas dadas. Assim, pede-se que o candidato compare os textos e depois responda. A letra A que diz: “no texto de Bilac, a construção do eixo temático se deu em linguagem denotativa, enquanto no de Tigre, em linguagem conotativa”, é falsa porque nos dois textos

predomina a linguagem conotativa, e percebe-se no texto de Tigre, claramente uma crítica, pois as estrelas deste não são as mesmas de Bilac, mas referem-se às estrelas de televisão e cinema. A alternativa B, que informa “no texto de Bilac, as estrelas são inacessíveis, distantes, e no texto de Tigre, são próximas, acessíveis aos que as ouvem e as entendem”, também é falsa porque aquelas estrelas não são acessíveis, pois para alcançá-las é necessário o domínio de uma língua estrangeira. Também a letra C que diz: “no texto de Tigre, a linguagem é mais formal, mais trabalhada, como se observa no uso de estruturas como ‘dir-vos-ei sem pejo’ e ‘entendê-las’”, não pode ser verdadeira porque a linguagem do poema não é informal e as ocorrências de forma rebuscada nada mais são que críticas à forma de escrita do período literário em questão não se observando nenhuma visão romântica. Tal fato faz a alternativa E “no texto de Tigre, a visão romântica apresentada para alcançar as estrelas é enfatizada na última estrofe de seu poema com a recomendação de compreensão de outras línguas” também falsa. Finalmente a alternativa D que diz: “no texto de Tigre, percebe-se o uso da linguagem metalinguística no trecho ‘Uma boca de estrela dando beijo/é, meu amigo, assunto para um poema’”, é a resposta esperada pelo candidato porque o significado de estrela trata das relações entre os artistas do próprio cinema.

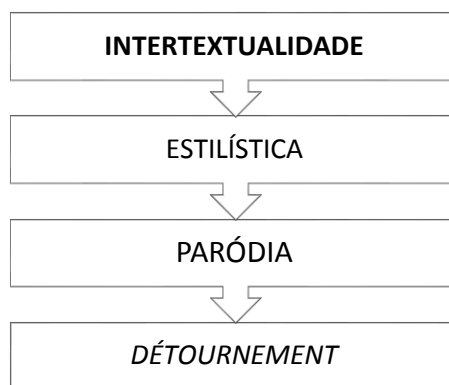
Como se percebe, o fato de ocorrer a presença clara da intertextualidade na questão, não faz com que a pergunta feita ao candidato trate diretamente do fenômeno.

Quanto à relação intertextual entre os poemas constata-se que é um caso clássico de *détournement*. Este é uma forma de intertextualidade implícita. Segundo Grésillon e Maingueneau (1984 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 45) “o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios desconhecidos” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 114), porém, o *détournement* pode ocorrer em poemas como nesse caso. O autor do segundo poema, Tigre, se utiliza da subversão ao “destruir” o poema original em nome do seu interesse que é trazer o humor a partir do significado conotativo e denotativo de “estrelas”. Pode-se afirmar ainda que o *détournement* é do tipo militante “visto que ele sempre vai orientar a construção de novos sentidos pelo interlocutor” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 45).

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) acreditam que a teoria de Ducrot pode ser aplicada à retextualização dos provérbios, frases feitas, ditos e canções populares, poemas e adágios que são amplamente conhecidos. Apesar de não se encaixar como “amplamente conhecido” como é o caso dos provérbios e ditos populares, trata-se de um exemplo de retextualização, ou seja, a transformação de um texto em outro que ocorre com o valor de subversão em que se

verifica que o texto- fonte foi contraditado. Há pelo menos dois enunciadores com pontos de vistas diferentes, consequentemente podem-se ouvir outras vozes. Há o primeiro enunciador, o E1, do texto de Bilac, e o enunciador do texto de Tigre, o E2, que contradiz o texto-fonte.

Conforme dito antes, há uma similaridade entre a paródia e o *détournement*, mas nesse caso assegura-se ser um *détournement*, pois não há a transformação de um texto inteiro em outro, ao contrário , há versos completos que não foram transformados como: “Ora, (dizeis) ouvir estrelas!” e “Capaz de ouvir e de entender estrelas”. No entanto, com base na argumentação exposta anteriormente de que a diferença apresentada entre a paródia e o *détournement* é apenas a parcial ou total transformação do conteúdo, se acredita que nesse caso o *détournement* pode ser considerado como um tipo de paródia, conforme esquema abaixo:



O exemplo (35), próximo a ser analisado traz um dos poemas que mais dialogam com outros textos que é a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, escrito em 1843, quando o autor deixou o Brasil para estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Exemplo (35):

**Questão 44**

**Texto 1**

**Canção do exílio**

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

[...]

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras  
Onde canta o Sabiá.

DIAS, G. *Poesia e prosa completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1998.

**Texto 2**

**Canto de regresso à Pátria**

Minha terra tem palmares  
Onde gorjeia o mar  
Os passarinhos daqui  
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas  
E quase tem mais amores  
Minha terra tem mais ouro  
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá  
Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte pra São Paulo  
Sem que eu veja a rua 15  
E o progresso de São Paulo

ANDRADE, O. *Cadernos de poesia do aluno Oswald*. São Paulo: Circulo do Livro, s/d.

Os textos 1 e 2, escritos em contextos históricos e culturais diversos, enfocam o mesmo motivo poético: a paisagem brasileira entrevista a distância. Analisando-os, conclui-se que

(A) o ufanismo, atitude de quem se orgulha excessivamente do país em que nasceu, é o tom de que se revestem os dois textos.

(B) a exaltação da natureza é a principal característica do texto 2, que valoriza a paisagem tropical realçada no texto 1.

(C) o texto 2 aborda o tema da nação, como o texto 1, mas sem perder a visão crítica da realidade brasileira.

(D) o texto 1, em oposição ao texto 2, revela distanciamento geográfico do poeta em relação à pátria.

(E) ambos os textos apresentam ironicamente a paisagem brasileira.

Figura 13 - Questão (44) da prova cancelada do ano 2009 (ANEXO I)  
(Fonte: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/questao-44.htm>>. Acesso em 25 abr. 2015)

Sobre tal poema, Koch (2012, p. 36) comenta:

Um dos exemplos literários de intertextualidade - ora explícita, ora implícita - mais frequentemente citados é a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias que tem servido de intertexto a uma série de outros textos [...] em alguns dos quais temos captação, em outros, subversão.

Na questão em análise o diálogo é traçado com o poema “Canto de regresso à Pátria” de Oswald Andrade, o qual é transcrito abaixo para melhor compreensão:

**Canto de regresso à Pátria**

Minha terra tem palmares  
Onde gorjeia o mar  
Os passarinhos daqui  
Não cantam como os de lá  
Minha terra tem mais rosas  
E quase tem mais amores  
Minha terra tem mais ouro  
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá  
Não permita  
Deus que eu morra  
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte pra São Paulo  
Sem que eu veja a rua 15  
E o progresso de São Paulo

O exemplo (35) é um caso de intertextualidade estilística em que se observa uma paródia. No poema, Oswald Andrade critica a realidade brasileira da época pós-abolição da escravatura. O autor troca a palavra “palmeiras” por “palmares”, numa alusão aos negros do Quilombo de Palmares. Alude também à urbanização e ao progresso de São Paulo quando cita a rua XV de Novembro, centro cultural e econômico da cidade.

Pode-se dizer que na paródia verifica-se a intertextualidade implícita com valor de subversão, pois segundo Grésillon e Maingueneau (1984) inclui “enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações [...]” como foi demonstrado acima.

Após apresentar os textos, o enunciado diz:

Os textos A e B, escritos em contextos históricos e culturais diversos, enfocam o mesmo motivo poético: a paisagem brasileira entrevista a distância. Analisando-os, conclui-se que:

a) o ufanismo, atitude de quem se orgulha excessivamente do país em que nasceu, e o tom de que se revestem os dois textos.

- b) a exaltação da natureza é a principal característica do texto B, que valoriza a paisagem tropical realçada no texto A.
- c) o texto B aborda o tema da nação, como o texto A, mas sem perder a visão crítica da realidade brasileira.
- d) o texto B, em oposição ao texto A, revela distanciamento geográfico do poeta em relação à pátria.
- e) ambos os textos apresentam ironicamente a paisagem brasileira.

Nas opções de respostas à questão, são falsas as letras A, B, D e E pelos seguintes motivos respectivamente: o ufanismo marca o texto de Gonçalves Dias já que pertence ao período Romântico, mas não o de Oswald Andrade; Oswald de Andrade não exalta a natureza, ao contrário, critica a exaltação, o que não o impede, porém, de valorizar o progresso do país; não há oposição geográfica, mas o texto-fonte é um modelo de referência para a intertextualidade; não há ironia no retrato da natureza brasileira no texto 1, mas exaltação desta.


Logo, a resposta que se espera do candidato, que é a letra C, confirma a intertextualidade classificada como paródia, pois o texto 2 possui o mesmo estilo, no entanto, apesar de adequar-se à estética do primeiro não deixa de tecer uma crítica à realidade brasileira. Acrescente-se que nessa análise no que se refere ao *détournement* traçam-se as mesmas críticas da análise anterior.

A próxima análise será do exemplo (36), cuja questão foi retirada da prova também do ano de 2009, desta feita da prova aplicada e não da cancelada.



Exemplo (36):

Questão 112



ECKHOUT, A. "Índio Tapuia" (1610-1666). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. A carta. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que

- Ⓐ ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- Ⓑ o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- Ⓒ a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- Ⓓ o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- Ⓔ há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

ENEM 2009

Figura 14 - Questão (112) da prova aplicada no ano 2009 (ANEXO J)  
 (Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/dia2\\_caderno7.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf) >  
 Acesso em: 05 maio 2015)



O enunciado inicial da questão já informa que há uma relação entre a imagem e a obra de Eckhout, pintor holandês que em 1637, veio ao Brasil na expedição de Maurício de Nassau com a tarefa de retratar o Brasil e a Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, que também descreve o Brasil da época. Em ambos os textos a figura do índio é marcante. Trata-se da mesma temática, o que permite afirmar estar-se diante de uma intertextualidade temática. Observa-se também intertextualidade implícita com valor de captação, já que o texto escrito não contraria e nem subverte o texto imagético.

A alternativa C ao dizer “a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador” traduz o dito acima de que os dois textos, o verbal e não verbal – a pintura de Eckhout e o texto de Pero Vaz de Caminha – tratam do índio. É possível observar que a pintura parece ilustrar exatamente o que diz Caminha, apresentando o índio completamente despido, e apesar da nudez demonstra extrema naturalidade, com seus instrumentos típicos. Assim sendo, é essa a resposta que se espera do candidato que para produzir sentido de forma eficaz, precisa estabelecer a relação intertextual entre o texto imagético e o texto escrito.

Vale salientar dois pontos neste exemplo: o primeiro é a recorrência da Carta de Caminha, já encontrada no exemplo (28); a segunda é que mais uma vez uma questão do Enem indica a presença de intertextualidade entre textos de gêneros distintos (ocorre também no exemplo (29)). Os autores da questão admitem a evolução do conceito de texto aproximando-se assim da definição de Heine (2012, p. 54) de que este é um “[...] evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito”.

A noção de texto nas questões analisadas está em consonância com o que preconiza a LT hodierna, de que este é um lugar de interação entre atores sociais, entretanto, a forma como são apresentadas dificultam, por vezes, a produção de sentido; elas apresentam intertextualidade em seu enunciado, porém não exploram o tema no momento em que são expostas as alternativas para as respostas. Além disso, as questões analisadas exigem do leitor maturidade, senso crítico aguçado, leituras prévias e um conhecimento de mundo considerável. No entanto, o problema é que grande parte dos participantes do Enem, se veem diante de uma prova com uma proposta muito diferente do trabalho que é desenvolvido na escola pública, fazendo com que o público-alvo seja um ideal de aluno muito distante do que se percebe no candidato.

Quanto aos tipos de intertextualidade encontrados na análise, não foi observada a ocorrência de intertextualidade explícita, logo, todas as questões analisadas contêm

intertextualidade implícita, havendo um equilíbrio entre o valor de captação e o valor de subversão, conforme representação a seguir, nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1- Intertextualidade implícita x intertextualidade explícita

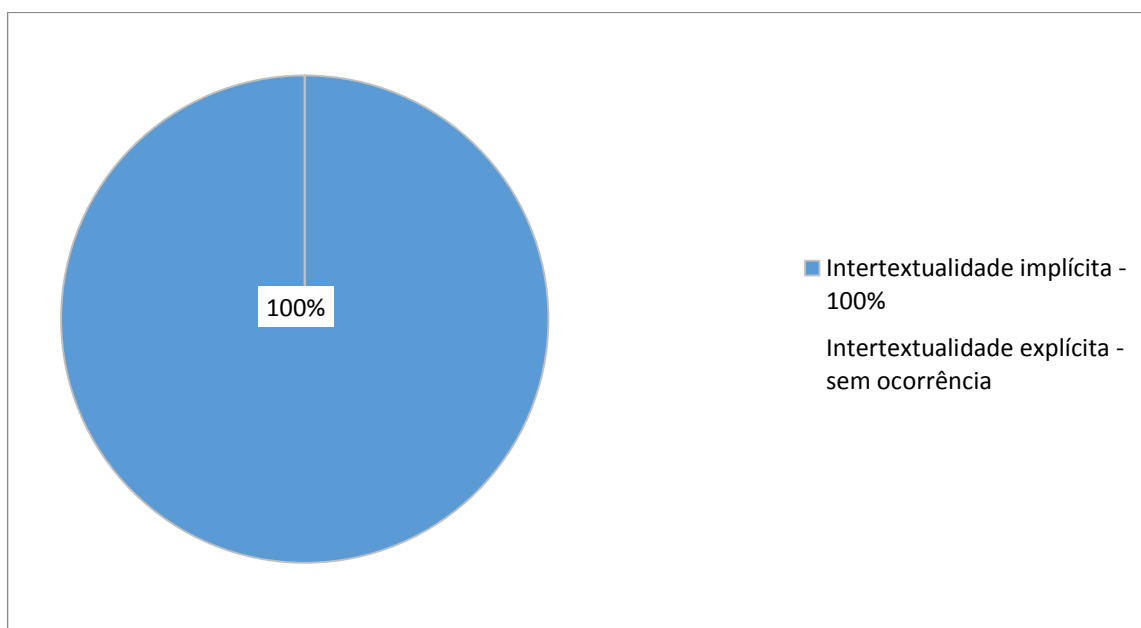
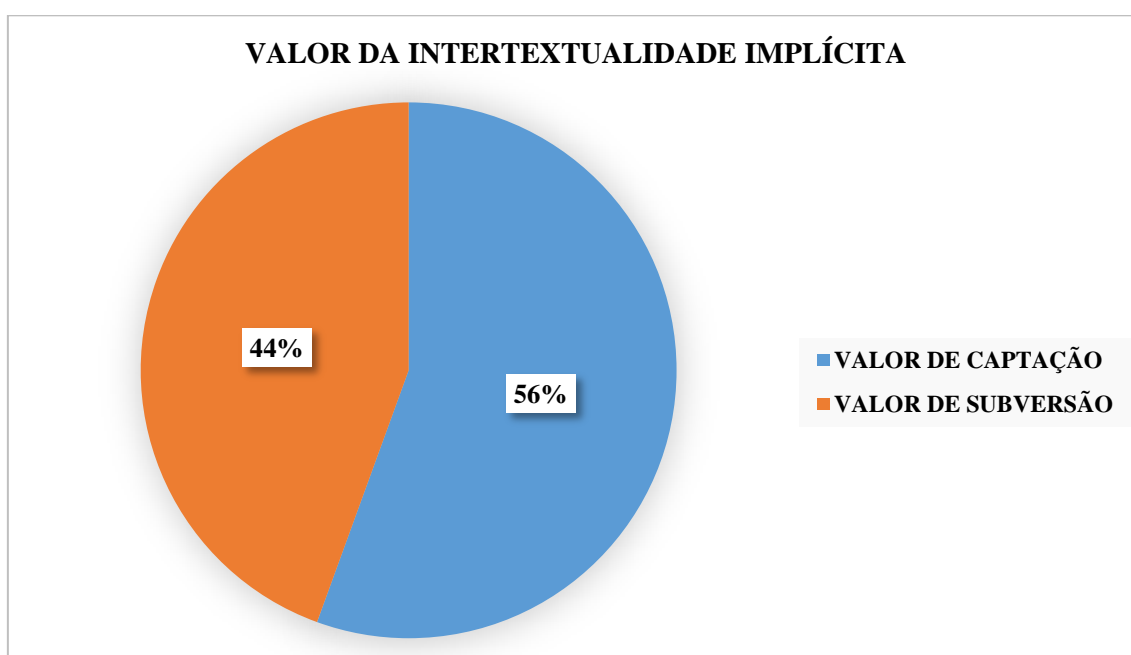
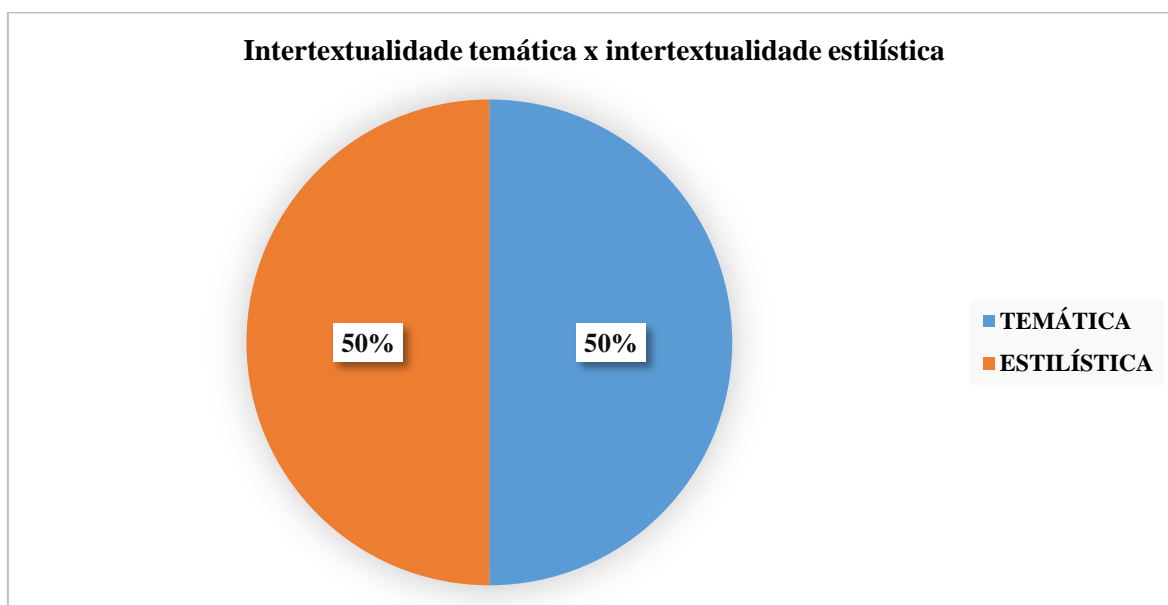


Gráfico 2- Valor da intertextualidade implícita



A intertextualidade estilística também teve uma maior ocorrência em detrimento da temática (Vide gráfico 3 e quadro 3). Dentro da tipologia implícita e estilística foi encontrado um caso de *détournement*, exemplo (34), aqui considerado também como um caso de paródia, proposta feita na análise da questão.

Gráfico 3- Intertextualidade temática x intertextualidade estilística



Quadro 3- Especificando os tipos de intertextualidade encontrados

ESPECIFICANDO OS TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE ENCONTRADOS		
ANO DA PROVA	EXEMPLO	INTERTEXTUALIDADE
1999	(27)	Implícita com valor de subversão -estilística -paródia
2001	(28)	Implícita com valor de captação -temática -paráfrase
2002	(29)	Implícita com valor de captação-temática
2003	(30)	Implícita com valor de captação -temática -paráfrase
2005	(32)	Implícita com valor de captação-citação não marcada/alusão
2009	(33)	Implícita com valor de subversão -estilística -paródia
2009	(34)	Implícita com valor de subversão -estilística – paródia/détournement
2009	(35)	Implícita com valor de subversão -estilística –paródia
2009	(36)	Implícita com valor de captação- temática

A seguir serão apresentadas sugestões acerca dos tipos de intertextualidade *stricto sensu* e para isso é necessário retomar algumas discussões. Nos exemplos (14) e (15) deste

trabalho, há dois poemas com o mesmo título “Quadrilha”, sem a menção do autor. Koch, Bentes e Cavalcante (2012) questionam se quando se tem um novo texto com o mesmo título irá ocorrer intertextualidade implícita ou explícita e optam por classificá-la em intertextualidade explícita, alegando que o título garantirá o acesso ao intertexto. No entanto, não levam em consideração que o acesso da memória social do interlocutor poderá não ocorrer quando este acessar o título, mas sim quando houver a interação com o conteúdo do texto. Ora, se o título é a justificativa para que a intertextualidade seja explícita, e considera-se que este não seja suficiente, propõe-se então, chamá-la de intertextualidade implícita em detrimento do que apresenta o título. Considera-se que apesar de se observar a explicitude no título não é esta que justificará a intertextualidade explícita.

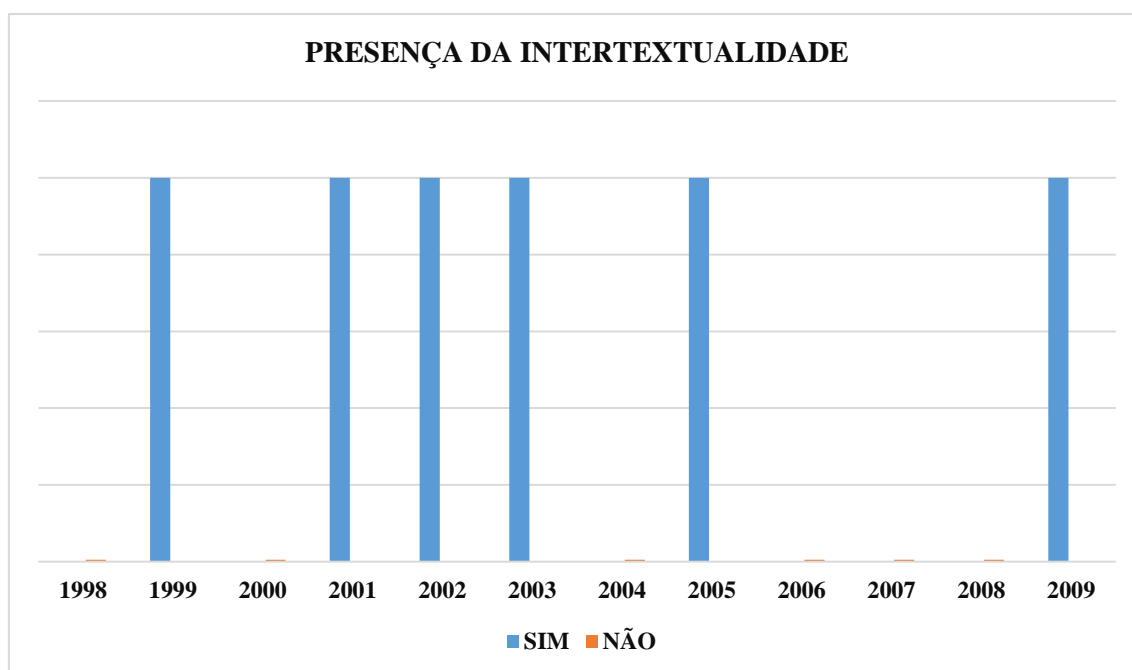
Outra reflexão a fazer diz respeito à definição do *détournement*. Segundo Grésillon e Maingueneau (1984 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 45) este “[...] consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios conhecidos”. Tal definição limita-se a relacioná-lo aos provérbios, mas considerando que Koch, Bentes e Cavalcante (2012) ampliam a sua ocorrência a diversos outros casos como: *détournement* de poema, *détournement* de hinos e canções populares, *détournement* de fábulas tradicionais, dentre outros, permite que se proponha uma definição mais ampla, que englobe os outros tipos já citados. Koch, Bentes e Cavalcante (2012) dizem também que há uma aproximação do *détournement* com a paródia, porém não dizem que esta suposta aproximação irá depender de uma determinada situação. Nesta pesquisa, ao analisar um caso de *détournement* de poema, no exemplo (34), constatou-se que não há apenas uma aproximação, mas trata-se de uma paródia propriamente dita, visto que, nesse caso, as definições de ambas se encaixam. Sobre a paródia Pièguy-Gros (1996, p. 56-7 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 136) diz: “consiste na transformação de um texto cujo conteúdo é modificado, mesmo conservando o estilo” e sobre o *détournement* que “não chega a representar a transformação de um texto inteiro em outro” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 140). Ora, acha-se irrelevante que a diferença entre eles, seja apenas “medir” a parcial ou total transformação do conteúdo. Portanto, acredita-se que em alguns casos o *détournement* pode ser considerado um tipo de paródia.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso da trajetória de análise, retomando as hipóteses, apresenta-se a seguir uma síntese resultante de leituras e reflexões sobre o tema.

Esperava-se que um tema de tamanha relevância dentro da LT ocorresse desde a sua primeira aplicação, em 1998 e ainda que estivesse presente em pelo menos uma questão de cada edição do Enem, no entanto, contrariando essas duas hipóteses propostas, a pesquisa revela que a intertextualidade aparece pela primeira vez na segunda edição do Exame, em 1999 e que não há ocorrências em 2000. Em 2001, o fator intertextualidade volta a manifestar-se e daí em diante, segue com uma ocorrência em cada edição, até o ano de 2005. Nota-se, o afastamento do tema, nas edições de 2006 a 2008, logo, são três anos de “jejum”. Em 2009, com o “novo Enem”, o tema retorna de forma significativa. (Vide gráfico 4, a seguir).

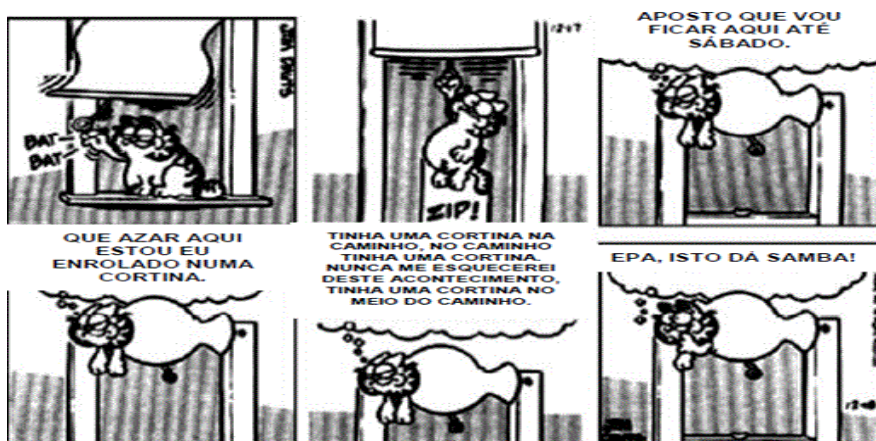
Gráfico 4- Ocorrências de intertextualidade de 1998 a 2009



A mudança ocorrida naquele ano de 2009, não só na finalidade do exame, que passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, mas também com a reformulação da Matriz de Referência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - que visa analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens,

relacionando textos com seus contextos - demonstra que o conceito de texto como lugar de interação avançou a tal ponto de o fator da intertextualidade ter a ocorrência acrescida consideravelmente, com o registro de três questões na prova cancelada e mais uma questão na prova aplicada.

Apesar de o aumento de questões com intertextualidade, em 2009, ser considerado um avanço, estando o conceito de texto em consonância com a atual concepção da LT, vale salientar que o modo como são tratadas algumas questões não valoriza os aspectos não verbais apresentados no texto, como no caso da tirinha, a seguir, que compõe o exemplo (33) analisado:



Conforme observado na análise dos dados, para que se chegue à resposta esperada pelo candidato, ele precisa comparar esse texto como o poema drummondiano “No meio do caminho”. Entretanto, a imagem apresentada na tirinha não é explorada e nem relevante para que se chegue ao resultado esperado. Daí pode-se afirmar que, apesar de o texto ser imagético, fica-se preso ao código linguístico. Assim sendo, constata-se que na maioria das questões analisadas ainda não se avançou o suficiente para que o texto se encaixe na definição de Heine (2012) que o trata como em evento multissemiótico.

Observa-se também que a complexidade apresentada em questões, como a do exemplo (26), não facilita a produção de sentido e nesse caso, não confirma a hipótese de que o modo como as questões são formuladas ajudariam o candidato na produção de sentido. Retome-se a imagem do quadro de Picasso apresentado na referida questão:

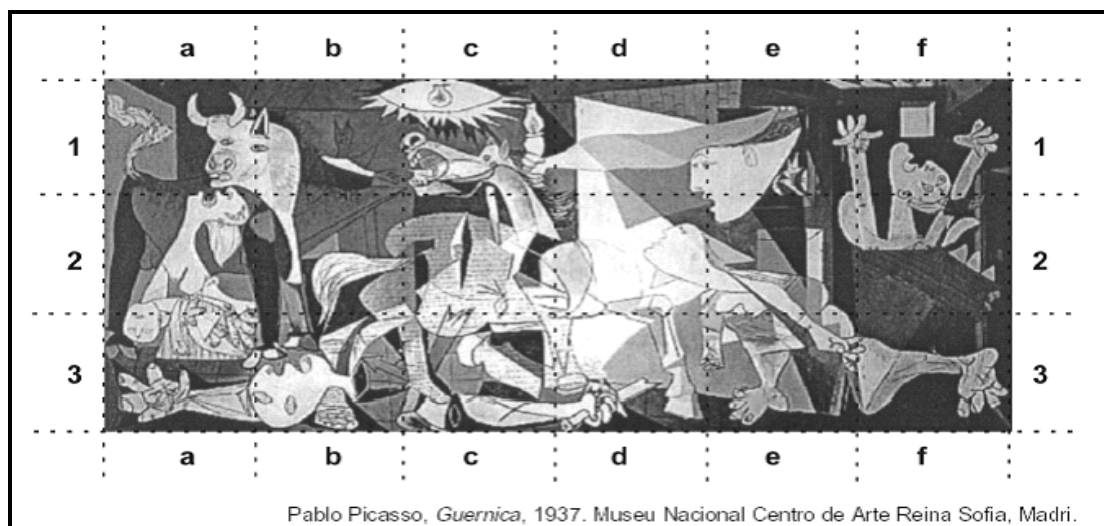


Figura 7- Imagem do quadro de Picasso dividido em quadrantes  
(Fonte: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2002/2002\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2002/2002_amarela.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2015)

O quadro aparece dividido em dezoito quadrados, sendo que na vertical são nomeados por letras e na horizontal identificados por números. Há uma combinação entre letras e números para cada um dos quadrados. Desse modo, para que se obtenha a resposta é preciso relacionar versos de um poema intitulado “Descrição da guerra em Guernica”, o qual descreve a obra de Picasso, com as imagens do quadro.

A questão informa a ligação entre os dois textos e diz que: “Podem ser relacionadas ao texto lido as partes: A) a1, a2, a3/ B) f1, e1, d1/ C) e1, d1, c1/ D) c1, c2, c3/ E) e1, e2, e3”.

Assim, para conseguir a resposta correta, além de perceber a intertextualidade na totalidade da imagem, o candidato ainda precisa identificá-la em cada quadrante, traçando um diálogo entre os versos do poema e os fragmentos da imagem, logo teria que relacionar as imagens do “anjo camponês”, da “terceira luz na mão” e da “chama do candeeiro”, expressões do poema, com as imagens dos três quadros superiores direitos.

Quanto aos tipos de intertextualidade, a hipótese de que se encontraria tipos diversos foi confirmada. Há ocorrências de intertextualidade temática, estilística e implícita, notando-se a ausência apenas da intertextualidade explícita. Das ocorrências encontradas há maior concentração da intertextualidade implícita e da estilística.

A partir das colocações feitas acima, pode-se concluir que a realização deste estudo possibilitou observar que: o tema da intertextualidade ocorre na maioria das edições, mas só ganha maior relevância a partir do “novo Enem”; apesar da ocorrência da intertextualidade na maioria das edições, o modo como são formuladas as questões, algumas vezes, de forma

complexa, deixam o tema de lado e não facilitam a produção de sentido; as questões privilegiam a intertextualidade implícita e estilística; o texto é concebido como lugar de interação, mas na maioria das questões analisadas ainda não avançou o suficiente para se encaixar na definição de Heine (2012) que o trata como em evento multissemiótico.

Além disso, a classificação da intertextualidade utilizada nesta pesquisa ainda necessita de maiores contribuições, razão pela qual se propõe que em alguns casos o *détournement* seja considerado um tipo de paródia e que na conceituação de intertextualidade implícita e explícita quando se tem um novo texto com o mesmo título, não seja observado apenas o título para garantir o acesamento do intertexto.

Pode-se notar que a LT, desde quando surgiu até os dias atuais, vem trilhando um longo caminho, no qual apresenta ampliações e modificações no que concerne ao seu objeto de estudo. Esse trabalho focalizou apenas um dos seus temas, a intertextualidade, e, mesmo assim, as possibilidades de análises e descobertas sobre as questões com as quais a LT se ocupa, ainda estão longe de esgotar-se. Assim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com novas pesquisas e reflexões sobre a intertextualidade.



## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. Revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “**School accountability**” no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 443-453, jul./set. 2008.
- APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la reference et strategies de designation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**: SN complexes, nominalisations, anaphores. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n. 23, 1995. p. 227-271.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e a construção do sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: FARACO, Carlos A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: 2007.
- BEAUGRANDE, Robert de. Toward a Science of Text and Discourse. In: BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a Science of Text and Discourse**: freedom of access to knowledge and society through discourse. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <[http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2014.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. p. 261-301.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção de sentido**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 87-98.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. Intertextualidade: A migração de um conceito. In: **O Próprio e o alheio**: Ensaio de Literatura Comparada. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil**. Revista Meta: avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CORRALES, Luciano. **A intertextualidade e suas origens**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.

CUNHA, Angélica F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário E (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 157-176.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FERREIRA, João Batista Diniz; AQUINO, Jefferson Alves de. A gênese da polifonia em Dostoiévski. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. Ano II, número 1, março de 2008. ISSN 1982-3800. Disponível em: <[http://www.uvanet.br/rhet/artigos\\_marco\\_2008/genese\\_polifonia.pdf](http://www.uvanet.br/rhet/artigos_marco_2008/genese_polifonia.pdf)>. Acesso em 20 dez. 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz. Linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I**. São Paulo: Contexto, 2002.

FONSECA, Hely D. Cabral da. **Influências de Bloomfield sobre a Linguística Moderna**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 42, p.131-140, jan./jun. 2010. Disponível em < [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/42/8\\_influencia\\_de\\_bloomfield.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/42/8_influencia_de_bloomfield.pdf) >. Acesso em 06 jan. 2015.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. A Linguística Textual e seus mais recentes avanços. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL EM LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, n.5, 2005. **Cadernos do CNLF**. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/index.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**: La littérature au second degré. Paris: Seuil. 1982.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. **Polyphonie, proverbe et détournement**. Langages, n.73, p112-25, 1984.

HALLIDAY, Michail. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. In: Palmira, HEINE, Lícia Maria Bahia (Org.). **Entre o texto e o discurso**. Simões Filho: Kalango, 2011. p. 13-60.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Aspectos do uso da anáfora no português oral**. 2000. 273f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2000.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **O surgimento da Linguística Textual**. 2012. Não publicado.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **O texto no livro didático**: Reflexões e sugestões. Salvador: EDUFBA, 2014.

HEINE, Lícia Maria Bahia. A Linguística Textual sob a perspectiva bakhtiniana. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista – BA, v. 7, n. 2, p. 171-185, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/5362>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

HEINE, Lícia Maria Bahia; HEINE, Palmira Virgínia Alvarez. **Incursões sobre a Linguística no século XX, com foco na linguística Textual**. Salvador: EDUFBA, 2012. Coleção e-livro EDUFBA – PROPCI. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6940>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HJELMSLEV, Louis. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Les éditions de Minuit, 1971.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. Tradução: Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira, Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, jun. 2009. Disponível em: < [http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/05\\_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/05_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário E (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 127-140.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: Diálogos possíveis. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, Jan./Jun. 1996, p. 35-42. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/1684/4229>>. Acesso em 06 abr. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; Travaglia, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1969.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAINGUENAU, Dominique. **Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discourse**: problèmes et perspectives. Paris: Hachette, 1976.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Linguística de texto**: O que é e como se faz? São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio.; DIONISIO, Ângela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MIOTO, Carlos. O programa gerativista. In MIOTO, Carlos; SILVA, M.C.F.; LOPES, R. E. V. (Org.) **Novo Manual de sintaxe**. 2ed. Florianópolis: Insular, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et

categorisation: une approche des processus de référenciation. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**: SN complexes, nominalisations, anaphores. Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), n. 23, 1995. p. 273-302.

NERY, Marta Maria de Almeida. **Reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries**: atividades de compreensão textual. São Paulo: Ixtlan, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

PAVEAU, Marie- Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As Grandes Teorias da Linguística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos, SP, Clara luz, 2006.

PINTO, Daglécia dos Santos. **Anáforas esquemáticas em blogs jornalísticos**: processos de referenciação indireta para produção de sentido. 146 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM; BENTES (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-68.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**: a faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

ROBINS, Régine H. **Pequena história da linguística**. Tradução Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Guimarães Lima. **A equivalência semântica**: paráfrase e paródia em diferentes gêneros textuais. Revista Desenredos - ISSN 2175-3903 - ano V - número 19 - Teresina - Piauí - Dezembro de 2013. Disponível em: <<http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/19-Artigo-Semantica-LourdesRodrigues.pdf>>. Acesso em dez. 2015.

SANT'ANNA, Afonso Romano. **Paródia, Paráfrase e Cia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, E, P. **A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 300 – 314, jan./jun. 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. 34ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHAEFER, Sérgio. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski. In Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**. vol.6, n.1 São Paulo Ago./Dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200013>> . Acesso em: dez. 2015.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 11-36.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

## **ANEXOS<sup>24</sup>**

---

<sup>24</sup> Para melhor visualização da prova, optou-se por colocar nos anexos as páginas em que as questões estão inseridas.

ANEXO A - Questão 48- Enem (1999)<sup>25</sup>

*Enem 99*

**48** Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos:

I. Quando nasci, um anjo torto  
Desses que vivem na sombra  
Disse: 'Vai Carlos! Ser 'gauche' na vida

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964)

II. Quando nasci veio um anjo safado  
O chato dum querubim  
E decretou que eu tava predestinado  
A ser errado assim  
Ja de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim.

(BUARQUE, Chico. *Letra e Música*. São Paulo: Cia das Letras, 1989)

III. Quando nasci um anjo esbelto  
Desses que tocam trombeta, anunciou:  
Vai carregar bandeira.  
Carga muito pesada pra mulher  
Esta espécie ainda envergonhada.

(PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986)

Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade, por

(A) reiteração de imagens.  
(B) oposição de idéias.  
(C) falta de criatividade.  
(D) negação dos versos.  
(E) ausência de recursos.

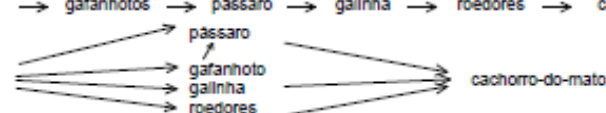
**49** A Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII transformou as relações do homem com o trabalho. As máquinas mudaram as formas de trabalhar, e as fábricas concentraram-se em regiões próximas às matérias-primas e grandes portos, originando vastas concentrações humanas. Muitos dos operários vinham da área rural e cumpriam jornadas de trabalho de 12 a 14 horas, na maioria das vezes em condições adversas. A legislação trabalhista surgiu muito lentamente ao longo do século XIX e a diminuição da jornada de trabalho para oito horas diárias concretizou-se no início do século XX. Pode-se afirmar que as conquistas no início deste século, decorrentes da legislação trabalhista, estão relacionadas com

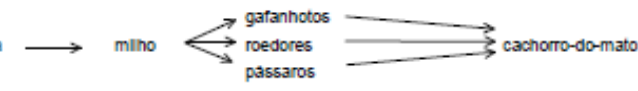
(A) a expansão do capitalismo e a consolidação dos regimes monárquicos constitucionais.  
(B) a expressiva diminuição da oferta de mão-de-obra, devido à demanda por trabalhadores especializados.  
(C) a capacidade de mobilização dos trabalhadores em defesa dos seus interesses.  
(D) o crescimento do Estado ao mesmo tempo que diminuía a representação operária nos parlamentos.  
(E) a vitória dos partidos comunistas nas eleições das principais capitais européias.

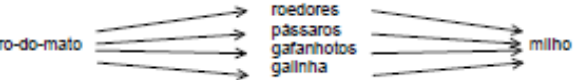
**50** Um agricultor, que possui uma plantação de milho e uma criação de galinhas, passou a ter sérios problemas com os cachorros-do-mato que atacavam sua criação. O agricultor, ajudado pelos vizinhos, exterminou os cachorros-do-mato da região. Passado pouco tempo, houve um grande aumento no número de pássaros e roedores que passaram a atacar as lavouras. Nova campanha de extermínio é, logo depois da destruição dos pássaros e roedores, uma grande praga de gafanhotos, destruiu totalmente a plantação de milho e as galinhas ficaram sem alimento.

Analisando o caso acima, podemos perceber que houve desequilíbrio na teia alimentar representada por:

(A) milho → gafanhotos → pássaro → galinha → roedores → cachorro-do-mato

(B) 

(C) 

(D) 

(E) galinha → milho → gafanhotos → pássaro → roedores → cachorro-do-mato

18 AMARELA

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/1999/1999\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1999/1999_amarela.pdf)>. Acesso em 12 jul. 2013.



ANEXO B - Questão 12 - Enem (2001)<sup>26</sup>

ENEM 2001

---

**8**

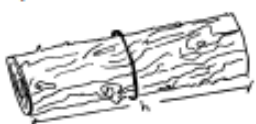
Os provérbios constituem um produto da sabedoria popular e, em geral, pretendem transmitir um ensinamento. A alternativa em que os dois provérbios resenem a ensinamentos semelhantes é:

(A) "Quem dita o que quer, ouve o que não quer" e "Quem ama o feio, bonito lhe parece".  
 (B) "Devagar se vai ao longe" e "De grão em grão, o galinha enche o papo".  
 (C) "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando" e "Não se deve atirar pedras aos porcos".  
 (D) "Quem casa quer casa" e "Sento de casa não faz milagre".  
 (E) "Quem casa ferro fere, com ferro será ferido" e "Casa de ferreiro, espeto de pau".


**9**

Em muitas regiões do Estado do Amazonas, o volume de madeira de uma árvore cortada é avaliado de acordo com uma prática dessas regiões:

I - Dá-se uma volta completa em torno do tronco com um barbante.



II - O barbante é dobrado duas vezes pela ponta e, em seguida, seu comprimento é medido com fita métrica.



III - O valor obtido com essa medida é multiplicado por ele mesmo e depois multiplicado pelo comprimento do tronco. Esse é o volume estimado de madeira.

Outra estimativa pode ser obtida pelo cálculo formal do volume do tronco, considerando-o um cilindro perfeito. A diferença entre essas medidas é praticamente equivalente às perdas de madeira no processo de corte para comercialização. Pode-se afirmar que essas perdas são da ordem de

(A) 30%.  
 (B) 22%.  
 (C) 15%.  
 (D) 12%.  
 (E) 5%.

A possível escassez de água é uma das maiores preocupações da atualidade, considerada por alguns especialistas como o desafio maior do novo século. No entanto, tão importante quanto aumentar a oferta é investir na preservação da qualidade e no reaproveitamento da água de que dispomos hoje.

**10**

A ação humana tem provocado algumas alterações quantitativas e qualitativas da água:

I. Contaminação de lençóis freáticos.  
 II. Diminuição da umidade do solo.  
 III. Enchentes e inundações.

Pode-se afirmar que as principais ações humanas associadas às alterações I, II e III são, respectivamente,

(A) uso de fertilizantes e aterros sanitários/lançamento de gases poluentes/consolidação de córregos e rios.  
 (B) lançamento de gases poluentes/lançamento de lixo nas ruas/construção de aterros sanitários.  
 (C) uso de fertilizantes e aterros sanitários/desmatamento/impermeabilização do solo urbano.  
 (D) lançamento de lixo nas ruas/uso de fertilizantes/construção de aterros sanitários.  
 (E) construção de barragens/uso de fertilizantes/construção de aterros sanitários.

**11**

Algumas medidas podem ser propostas com relação aos problemas da água:

I. Represamento de rios e córregos próximo às cidades de maior porte.  
 II. Controle da ocupação urbana, especialmente em torno das mananciais.  
 III. Proibição do despejo de esgoto industrial e doméstico sem tratamento nos rios e represas.  
 IV. Transferência de volume de água entre bacias hidrográficas para atender as cidades que já apresentam alto grau de poluição em seus mananciais.

As duas ações que devem ser tratadas como prioridades para a preservação da qualidade dos recursos hídricos são

(A) I e II.  
 (B) I e IV.  
 (C) II e III.  
 (D) III e IV.  
 (E) III e IV.

**12**

Murilo Mendes, em um de seus poemas, dialoga com a carta de Pero Vaz de Caminha:

*"A terra é moi graciosa,  
 Tão fértil se nunca vi.  
 A gente vai passear,  
 No chão espeto um canjico,  
 No dia seguinte nasce  
 Bengala de castão de ouro.  
 Tem goiabas, melancias,  
 Banana que nem chuchu.  
 Quanto aos bichos, tem-nos muito,  
 De plumagens moi vistozas.  
 Tem macaco até demais.  
 Diamantes tem à vontade.  
 Esmeralda é para os trouxas.  
 Reforzi, Senhor, a arco,  
 Cruzadas não faltarão,  
 Vouza peço encanariz,  
 Salvo o devido respeito.  
 Ficarei muito saudades  
 Se for embora daqui".*

Mendes, Murilo. *Murilo Mendes - poeta brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Águla, 1994.

Arcaísmos e termos coloquiais misturam-se nesse poema, criando um efeito de contraste, como ocorre em:

(A) A terra é moi graciosa / Tem macaco até demais  
 (B) Salvo o devido respeito / Reforzi, Senhor, a arco  
 (C) A gente vai passear / Ficarei muito saudades  
 (D) De plumagens moi vistozas / Bengala de castão de ouro  
 (E) No chão espeto um canjico / Diamantes tem à vontade

**13**

O setor residencial brasileiro e, depois do indústria, o que mais consome energia elétrica. A participação do setor residencial no consumo total de energia cresceu de forma bastante acelerada nos últimos anos. Esse crescimento pode ser explicado

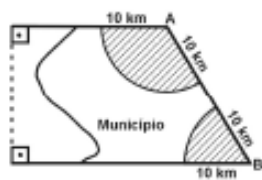
I. pelo processo de urbanização no país, com a migração da população rural para as cidades.  
 II. pela busca por melhor qualidade de vida, com a maior utilização de sistemas de refrigeração, iluminação e aquecimento.  
 III. pela substituição de determinadas fontes de energia - a lenha, por exemplo - pela energia elétrica.

Dentre as explicações apresentadas

(A) apenas III é correta.  
 (B) apenas I e II são corretas.  
 (C) apenas I e III são corretas.  
 (D) apenas II e III são corretas.  
 (E) I, II e III são corretas.

**14**

Um município de 628 km<sup>2</sup> é atendido por duas emissoras de rádio cujas antenas A e B alcançam um raio de 10 km do município, conforme mostra a figura:



Para fazer um contrato publicitário, uma agência precisa avaliar a probabilidade de um morador ter de, circulando livremente pelo município, encontrar-se na área de alcance de pelo menos uma das emissoras.

Essa probabilidade é de, aproximadamente,

(A) 20%.  
 (B) 25%.  
 (C) 30%.  
 (D) 35%.  
 (E) 40%.

PROVA AMARELA - 10

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/2001/2001\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2001/2001_amarela.pdf)>. Acesso em 12 jul. 2013.

ANEXO C - Questão 46 - Enem (2002)<sup>27</sup>

## ENEM 2002

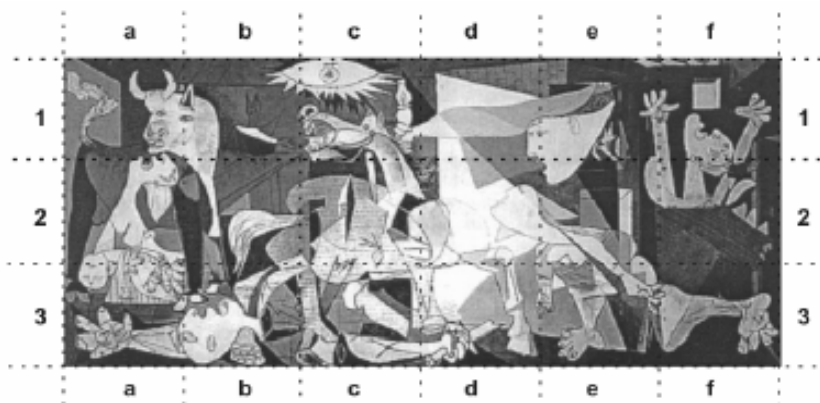
46

A leitura do poema Descrição da guerra em Guernica traz à lembrança o famoso quadro de Picasso.

Entra pela janela  
o anjo camponês;  
com a terceira luz na mão;  
mnucloso, habituado  
aos interiores de cereal,  
aos utensílios que dormem na fuligem;  
os seus olhos rurais  
não compreendem bem os símbolos  
desta colheita: hélices,  
motores furiosos;  
e estende mais o braço; planta  
no ar, como uma árvore  
a chama do candeieiro.  
(...)

Carlos de Oliveira In ANDRADE, Eugénio. *Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 1999.

Uma análise cuidadosa do quadro permite que se identifiquem as cenas referidas nos trechos do poema.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid.

Podem ser relacionadas ao texto lido as partes:

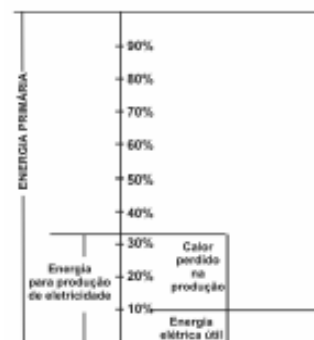
- (A) a1, a2, a3      (B) f1, e1, d1      (C) e1, d1, c1      (D) c1, c2, c3      (E) e1, e2, e3

47

O diagrama mostra a utilização das diferentes fontes de energia no cenário mundial. Embora aproximadamente um terço de toda energia primária seja orientada à produção de eletricidade, apenas 10% do total são obtidos em forma de energia elétrica útil.

A pouca eficiência do processo de produção de eletricidade deve-se, sobretudo, ao fato de as usinas

- (A) nucleares utilizarem processos de aquecimento, nos quais as temperaturas atingem milhões de graus Celsius, favorecendo perdas por fissão nuclear.  
(B) termelétricas utilizarem processos de aquecimento a baixas temperaturas, apenas da ordem de centenas de graus Celsius, o que impede a queima total dos combustíveis fósseis.  
(C) hidrelétricas terem o aproveitamento energético baixo, uma vez que parte da água em queda não atinge as pás das turbinas que acionam os geradores elétricos.  
(D) nucleares e termelétricas utilizarem processos de transformação de calor em trabalho útil, no qual as perdas de calor são sempre bastante elevadas.  
(E) termelétricas e hidrelétricas serem capazes de utilizar diretamente o calor obtido do combustível para aquecer a água, sem perda para o meio.



<sup>27</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/2002/2002\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2002/2002_amarela.pdf)>. Acesso em 12 jul. 2013.

ANEXO D - Questão 63- Enem (2003)<sup>28</sup>

ENEM 2003

62



(Quino, Mafalda)

O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda

- (A) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
- (B) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
- (C) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo "indicador".
- (D) usar corretamente a expressão "indicador de desemprego", mesmo sendo criança.
- (E) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

63



(Tarsila do Amaral, Operários.)

*Desiguais na fisionomia, na cor e na raça, o que lhes assegura identidade peculiar, são iguais enquanto frente de trabalho. Num dos cantos, as chaminés das indústrias se alçam verticalmente. No mais, em todo o quadro, rostos colados, um ao lado do outro, em pirâmide que tende a se prolongar infinitamente, como mercadoria que se acumula, pelo quadro afóra.*

(Nádia Gotlib, Tarsila do Amaral, a modernista.)

O texto aponta no quadro de Tarsila do Amaral um tema que também se encontra nos versos transcritos em:

- |  |   |
|--|---|
| <p>(A) "Pensem nas meninas<br/>Cegas inexatas<br/>Pensem nas mulheres<br/>Rotas alteradas."<br/>(Vinícius de Moraes)</p>                                     | <p>(D) "Não sou nada.<br/>Nunca serei nada.<br/>Não posso querer ser nada.<br/>À parte isso, tenho em mim todos os<br/>sonhos do mundo."<br/>(Fernando Pessoa)</p>  |
| <p>(B) "Somos muitos severinos<br/>iguais em tudo e na sina:<br/>a de abrandar estas pedras<br/>suando-se muito em cima."<br/>(João Cabral de Melo Neto)</p> | <p>(E) "Os inocentes do Leblon<br/>Não viram o navio entrar (...)<br/>Os inocentes, definitivamente inocentes tudo<br/>ignoravam,<br/>mas a areia é quente, e há um óleo suave<br/>que eles passam pelas costas, e aquecem."<br/>(Carlos Drummond de Andrade)</p> |
| <p>(C) "O funcionário público<br/>não cabe no poema<br/>com seu salário de fome<br/>sua vida fechada em arquivos."<br/>(Ferreira Gullar)</p>                 |   |

<sup>28</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/2003/2003\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2003/2003_amarela.pdf)>. Acesso em 12 jul. 2013.

ANEXO E – Questões 26 e 27 - Enem (2004)<sup>29</sup>

## ENEM 2004

**Instruções:** As questões de números 26 e 27 referem-se ao poema abaixo.

## Cidade grande

Que beleza, Montes Claros.  
Como cresceu Montes Claros.  
Quanta indústria em Montes Claros.  
Montes Claros cresceu tanto,  
ficou urbe tão notória,  
prima-rica do Rio de Janeiro,  
que já tem cinco favelas  
por enquanto, e mais promete.

(Carlos Drummond de Andrade)

## 26.

Entre os recursos expressivos empregados no texto, destaca-se a

- (A) metalinguagem, que consiste em fazer a linguagem referir-se à própria linguagem.
- (B) intertextualidade, na qual o texto retoma e reelabora outros textos.
- (C) ironia, que consiste em se dizer o contrário do que se pensa, com intenção crítica.
- (D) denotação, caracterizada pelo uso das palavras em seu sentido próprio e objetivo.
- (E) prosopopéia, que consiste em personificar coisas inanimadas, atribuindo-lhes vida.

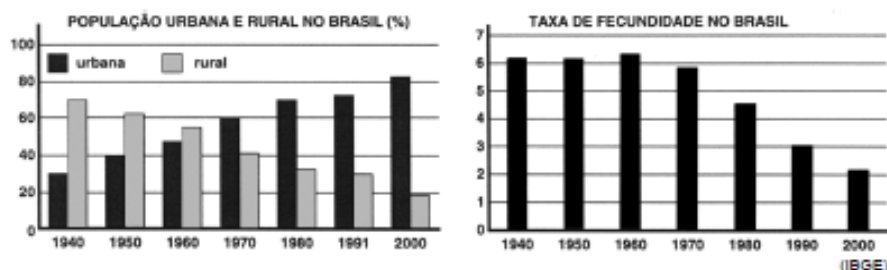
## 27.

No trecho "Montes Claros cresceu tanto / (...) / que já tem cinco favelas", a palavra que contribui para estabelecer uma relação de consequência. Dos seguintes versos, todos de Carlos Drummond de Andrade, apresentam esse mesmo tipo de relação:

- (A) "Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco."
- (B) "No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu / chamava para o café."
- (C) "Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais que a mão de uma criança."
- (D) "A ausência é um estar em mim. / E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, / que rio e danço e invento exclamações alegres."
- (E) "Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos."

## 28.

Ao longo do século XX, as características da população brasileira mudaram muito. Os gráficos mostram as alterações na distribuição da população da cidade e do campo e na taxa de fecundidade (número de filhos por mulher) no período entre 1940 e 2000.



Comparando-se os dados dos gráficos, pode-se concluir que

- (A) o aumento relativo da população rural é acompanhado pela redução da taxa de fecundidade.
- (B) quando predominava a população rural, as mulheres tinham em média três vezes menos filhos do que hoje.
- (C) a diminuição relativa da população rural coincide com o aumento do número de filhos por mulher.
- (D) quanto mais aumenta o número de pessoas morando em cidades, maior passa a ser a taxa de fecundidade.
- (E) com a intensificação do processo de urbanização, o número de filhos por mulher tende a ser menor.

<sup>29</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/2004/2004\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2004/2004_amarela.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2013.



ANEXO F - Questão 56 - Enem (2005)<sup>30</sup>

ENEM 2005

56

Leia estes textos.

## Texto 1



(QUINO. O mundo da Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3)

## Texto 2

## Sonho impossível

Sonhar  
Mais um sonho impossível  
Lutar  
Quando é fácil ceder  
Vencer o inimigo invencível  
Negar quando a regra é vender  
Sofrer a tortura implacável  
Romper a incabível prisão  
Voar num limite improvável  
Tocar o inacessível chão  
É minha lei, é minha questão  
Virar esse mundo  
Cravar esse chão

Não me importa saber  
Se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer  
Por um pouco de paz  
E amanhã se esse chão que eu beijei  
For meu leito e perdão  
Vou saber que valeu delirar  
E morrer de paixão  
E assim, seja lá como for  
Vai ter fim a infinita aflição  
E o mundo vai ver uma flor  
Brotar do impossível chão.

(J. Darlone - M. Leigh - Versão de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra, 1972.)

A tirinha e a canção apresentam uma reflexão sobre o futuro da humanidade. É correto concluir que os dois textos

- (A) afirmam que o homem é capaz de alcançar a paz.  
(B) concordam que o desarmamento é inatingível.  
(C) julgam que o sonho é um desafio invencível.  
(D) têm visões diferentes sobre um possível mundo melhor.  
(E) transmitem uma mensagem de otimismo sobre a paz.

57

O desenvolvimento da maior parte das espécies de insetos passa por vários estágios até chegar à fase adulta, quando finalmente estão aptos à reprodução. Esse desenvolvimento é um jogo complexo de hormônios. A ecdisona promove as mudas (ecdíases), mas o hormônio juvenil impede que o inseto perca suas características de larva. Com o tempo, a quantidade desse hormônio diminui e o inseto chega à fase adulta.



Cientistas descobriram que algumas árvores produzem um composto químico muito semelhante ao hormônio juvenil dos insetos.

A vantagem de uma árvore que produz uma substância que funcione como hormônio juvenil é que a larva do inseto, ao se alimentar da planta, ingere esse hormônio e

- (A) vive sem se reproduzir, pois nunca chega à fase adulta.  
(B) vive menos tempo, pois seu ciclo de vida encurta.  
(C) vive mais tempo, pois ocorrem poucas mudas.  
(D) morre, pois chega muito rápido à fase adulta.  
(E) morre, pois não sofrerá mais mudas.

PROVA © - AMARELA - 21

<sup>30</sup> Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/provas/1998/1998\\_amarela.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/1998/1998_amarela.pdf)>. Acesso em 17 ago. 2013.

ANEXO G - Questão 15 da prova cancelada - Enem (2009)<sup>31</sup>

## Questão 15

## Texto 1

## No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 [...]

ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000. (fragmento)

## Texto 2



DAVIS, J. *Garfield, um charme de gato* - 7. Trad. de Agência Internacional Press. Porto Alegre: L&PM, 2000.

A comparação entre os recursos expressivos que constituem os dois textos revela que

- (A) o texto 1 perde suas características de gênero poético ao ser vulgarizado por histórias em quadrinho.
- (B) o texto 2 pertence ao gênero literário, porque as escolhas linguísticas o tornam uma réplica do texto 1.
- (C) a escolha do tema, desenvolvido por frases semelhantes, caracteriza-os como pertencentes ao mesmo gênero.
- (D) os textos são de gêneros diferentes porque, apesar da intertextualidade, foram elaborados com finalidades distintas.
- (E) as linguagens que constroem significados nos dois textos permitem classificá-los como pertencentes ao mesmo gênero.

## Questão 16

Em *Touro Indomável*, que a cinemateca lança nesta semana nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, a dor maior e a violência verdadeira vêm dos demônios de La Motta – que fizeram dele tanto um astro no ringue como um homem fadado à destruição. Dirigida como um senso vertiginoso do destino de seu personagem, essa obra-prima de Martin Scorsese é daqueles filmes que falam à perfeição de seu tema (o boxe) para então transcendê-lo e tratar do que importa: aquilo que faz dos seres humanos apenas isso mesmo, humanos e tremendamente imperfeitos.

Revista Veja, 18 fev., 2009 (adaptado).

Ao escolher este gênero textual, o produtor do texto objetivou

- (A) construir uma apreciação irônica do filme.
- (B) evidenciar argumentos contrários ao filme de Scorsese.
- (C) elaborar uma narrativa com descrição de tipos literários.
- (D) apresentar ao leitor um painel da obra e se posicionar criticamente.
- (E) afirmar que o filme transcende o seu objetivo inicial e, por isso, perde sua qualidade.

<sup>31</sup> Disponível em: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/Enem/questao-15.htm> > Acesso em: 10 set. 2013.

ANEXO H - Questão 41 da prova cancelada - Enem (2009)<sup>32</sup>

**Questão 41**

**Ouvir estrelas**

"Ora, (dizeis) ouvir estrelas! Certo perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto, que, para ouvi-las, muita vez desperto e abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda noite, enquanto a Via-Láctea, como um pálido aberto, cintila. E, ao vir o Sol, saudosos e em pranto, inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo! Que conversas com elas?" Que sentido tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las! Pois só quem ama pode ter ouvido Capaz de ouvir e de entender estrelas".

BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. In: Tarda, 1919.

**Ouvir estrelas**

Ora, dizeis, ouvir estrelas! Vejo que estás beirando a maluquice extrema. No entanto o certo é que não perco o ensejo De ouvi-las nos programas de cinema.

Não perco fita; e dir-vos-ei sem pejo que mais eu gozo se escabroso é o tema. Uma boca de estrela dando beijo é, meu amigo, assunto p'ra um poema.

Dizeis agora: Mas, enfim, meu caro, As estrelas que dizem? Que sentido têm suas frases de sabor tão raro?

Amigo, aprende inglês para entendê-las, Pois só sabendo inglês se tem ouvido Capaz de ouvir e de entender estrelas.

TIGRE, Bastos. Ouvir estrelas. In: Becker, I. Humor e humorismo: Antologia. São Paulo: Brasiliense, 1961.

A partir da comparação entre os poemas, verifica-se que,

- (A) no texto de Bilac, a construção do eixo temático se deu em linguagem denotativa, enquanto no de Tigre, em linguagem conotativa.
- (B) no texto de Bilac, as estrelas são inacessíveis, distantes, e no texto de Tigre, são próximas, acessíveis aos que as ouvem e as entendem.
- (C) no texto de Tigre, a linguagem é mais formal, mais trabalhada, como se observa no uso de estruturas como "dir-vos-ei sem pejo" e "entendê-las".
- (D) no texto de Tigre, percebe-se o uso da linguagem metalinguística no trecho "Uma boca de estrela dando beijo/é, meu amigo, assunto p'ra um poema."
- (E) no texto de Tigre, a visão romântica apresentada para alcançar as estrelas é enfatizada na última estrofe de seu poema com a recomendação de compreensão de outras línguas.

**Questão 42**

Em uma famosa discussão entre profissionais das ciências biológicas, em 1959, C.P. Snow lançou uma frase definitiva: "Não sei como era a vida antes do clorofórmio". De modo parecido, hoje podemos dizer que não sabemos como era a vida antes do computador. Hoje não é mais possível visualizar um biólogo em atividade com apenas um microscópio diante de si; todos trabalham com o auxílio de computadores. Lembramo-nos, obviamente, como era a vida sem computador pessoal. Mas não sabemos como ela seria se ele não tivesse sido inventado.

PSA, D. Como era a vida antes do computador? Disponível em [Internet](#), nº 1, 2007 (adaptado).

Neste texto, a função da linguagem predominante é

- (A) emotiva, porque o texto é escrito em primeira pessoa do plural.
- (B) referencial, porque o texto trata das ciências biológicas, em que elementos como o clorofórmio e o computador impulsionaram o fazer científico.
- (C) metalinguística, porque há uma analogia entre dois mundos distintos: o das ciências biológicas e o da tecnologia.
- (D) poética, porque o autor do texto tenta convencer seu leitor de que o clorofórmio é tão importante para as ciências médicas quanto o computador para as exatas.
- (E) apelativa, porque, mesmo sem ser uma propaganda, o redator está tentando convencer o leitor de que é impossível trabalhar sem computador, atualmente.

**Questão 43**

Folclore designa o conjunto de costumes, lendas, provérbios, festas tradicionais/populares, manifestações artísticas em geral, preservado, por meio da tradição oral, por um povo ou grupo populacional. Para exemplificar, cita-se o frevo, um ritmo de origem pernambucana surgido no início do século XX. Ele é caracterizado pelo andamento acelerado e pela dança peculiar, feita de malabarismos, rodopios e passos curtos, além do uso, como parte da indumentária, de uma sombrinha colorida, que permanece aberta durante a coreografia.

As manifestações culturais citadas a seguir que integram a mesma categoria folclórica descrita no texto são

- (A) bumba-meu-boi e festa junina.
- (B) cantiga de roda e parlenda.
- (C) saci-pererê e boitatá.
- (D) maracatu e cordel.
- (E) catira e samba.

LC - 2ª dia

15

ENEM 2009

<sup>32</sup> Disponível em: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/Enem/questao-41.htm> > Acesso em: 10 set. 2013.



ANEXO I - Questão 44 da prova cancelada - Enem (2009)<sup>33</sup>

## Questão 44

## Texto 1

## Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

[...]

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras  
Onde canta o Sabiá.

DIAS, G. *Poesia e prosa completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996.

## Texto 2

## Canto de regresso à Pátria

Minha terra tem palmares  
Onde gorjeia o mar  
Os passarinhos daqui  
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas  
E quase tem mais amores  
Minha terra tem mais ouro  
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá  
Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte pra São Paulo  
Sem que eu veja a rua 15  
E o progresso de São Paulo

ANEPRADE, O. *Ciência de poesia do autor Oswald*. São Paulo: Circo do Livro, s/d.

Os textos 1 e 2, escritos em contextos históricos e culturais diversos, enfocam o mesmo motivo poético: a paisagem brasileira entrevista a distância. Analisando-os, conclui-se que

- (A) o ufanismo, atitude de quem se orgulha excessivamente do país em que nasceu, é o tom de que se revestem os dois textos.
- (B) a exaltação da natureza é a principal característica do texto 2, que valoriza a paisagem tropical realçada no texto 1.
- (C) o texto 2 aborda o tema da nação, como o texto 1, mas sem perder a visão crítica da realidade brasileira.
- (D) o texto 1, em oposição ao texto 2, revela distanciamento geográfico do poeta em relação à pátria.
- (E) ambos os textos apresentam ironicamente a paisagem brasileira.

LC - 2º dia

## Questão 45

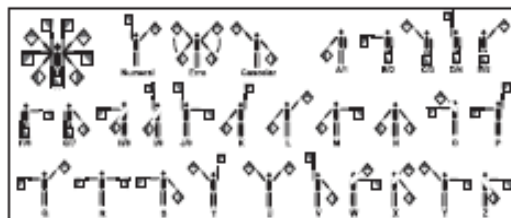


Figura 1 - Disponível em <http://www.numabos.com>



Figura 2 - Disponível em <http://www.porcasiao.com>

A	+	■	J	■	■	S	...	2	...
B	...	+	K	...	T	■	3	...	
C	...	+	L	...	U	...	4	...	
D	...	+	M	...	V	...	5	...	
E	...	+	N	...	W	...	6	...	
F	...	+	O	...	X	...	7	...	
G	...	+	P	...	Y	...	8	...	
H	...	+	Q	...	Z	...	9	...	
I	...	+	R	...	1	...	0	...	

Figura 3 - Disponível em <http://www.decodificandocodigos.pbwiki.com>



Figura 4 - Disponível em <http://www.numabos.com>

O homem desenvolveu seus sistemas simbólicos para utilizá-los em situações específicas de interlocução. A necessidade de criar dispositivos que permitissem o diálogo em momentos e/ou lugares distintos levou à adoção universal de alguns desses sistemas. Considerando que a interpretação de textos codificados depende da sintonia e da sincronia entre o emissor e o receptor, pode-se afirmar que a

- (A) recepção das mensagens que utilizam o sistema simbólico da figura 1 pode ser feita horas depois de sua emissão.
- (B) recepção de uma mensagem codificada com o auxílio do sistema simbólico mostrado na figura 2 independe do momento de sua emissão.
- (C) mensagem que é mostrada na figura 4 será decodificada sem o auxílio da língua falada.
- (D) figura 3 mostra um sistema simbólico cuja criação é anterior à criação do sistema mostrado na figura 2.
- (E) figura 4 representa um sistema simbólico que recorre à utilização do som para a transmissão das mensagens.

<sup>33</sup> Disponível em: < <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/Enem/questao-44.htm> > Acesso em: 10 set. 2013.



ANEXO J - Questão 112 da prova 2 - Enem (2009)<sup>34</sup>

Questão 111

## Cuitelinho

Cheguei na beira do porto  
Onde as ondas se espalá.  
As garça dá meia volta,  
Senta na beira da praia.  
E o cuitelinho não gosta  
Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,  
Despedi da parentala.  
Eu entrei em Mato Grosso,  
Dei em terras paraguaiá.  
Lá tinha revolução,  
Enfrentei fortes batala.

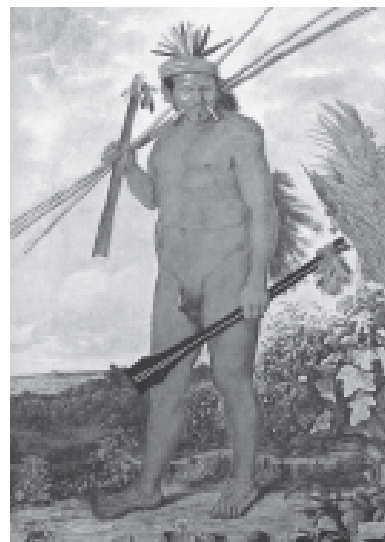
A tua saudade corta  
Como o aço de navalá.  
O coração fica afilto,  
Bate uma e outra fala.  
E os oio se enche d'água  
Que até a vista se atrapala.

Fonte: adaptado por Paulo Vasconcelos e Antônio Xandó.  
BORTONE-RODRIGOS, S. M. *Exceções em língua materna*. São Paulo: Paralelos, 2004.

Transmitida por gerações, a canção *Cuitelinho* manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção *Cuitelinho* evidenciam a

- ☐ recitação da realidade brasileira de forma ficcional.
- ☐ criação neológica na língua portuguesa.
- ☐ formação da identidade nacional por meio da tradição oral.
- ☐ incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- ☐ padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

Questão 112



ECKHOUT, J. *Índio Tapuia* (1680-1685). Disponível em: [http://www.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/2009/dia2\\_caderno7.pdf](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/2009/dia2_caderno7.pdf). Acesso em: 0 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. *A carta*. Disponível em: [www.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/2009/dia2\\_caderno7.pdf](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/2009/dia2_caderno7.pdf). Acesso em: 13 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que

- ☐ ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- ☐ o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- ☐ a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- ☐ o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- ☐ há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

<sup>34</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/Enem/downloads/2009/dia2\\_caderno7.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf). Acesso em 11 set. 2013