

**INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM  
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS**

**INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EM  
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS**

**INTERTEXTUALIDAD EXPLÍCITA COMO RECURSO ARGUMENTATIVO EN  
PRACTICAS LETRADAS**

SILVA, Jéssica Greice Cunha da Silva  
jessicagcs@yahoo.com.br  
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
<https://orcid.org/0000-0001-8187-5359>

SILVA, Veronice Camargo da Silva  
veronice-silva@uergs.edu.br  
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
<http://orcid.org/0000-0002-4255-2757>

**RESUMO:** Este trabalho visa apresentar resultados de uma prática docente envolvendo produções textuais de alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, baseadas no uso da intertextualidade explícita como recurso para argumentação. Objetivou-se, com isso, promover um espaço para o letramento argumentativo (SILVA, 2020) de discentes desse segmento de ensino. Como metodologia, utilizou-se um estudo de caso com elementos da etnografia. O artigo dialoga com teorias de intertextualidade (BARTHES, 1974), de intertextualidade como argumento de autoridade (MAINGUENEAU, 1976) e de letramento (LEA; STREET, 1998, 1999). Os resultados indicam que a intertextualidade explícita pode ser utilizada como recurso na elaboração de textos dissertativo-argumentativos pelos estudantes do 1º ano Ensino Médio, tornando-os sujeitos letrados.

**Palavras-chave:** Argumentação. Educação. Intertextualidade explícita. Letramento.

**ABSTRACT:** This study presents results of a teaching practice involving high school first-year students' essays based on the use of explicit intertextuality as an argumentative resource. Such practice aimed to foster argumentative literacy (SILVA, 2020) with this educational level. The methodology consisted of a study case featuring elements from ethnography. This paper draws on intertextuality theories (BARTHES, 1974), intertextuality as argument from authority (MAINGUENEAU, 1976) and literacy (LEA; STREET, 1998; 1999). The outcomes suggest that explicit intertextuality may

be used as a resource in the writing process of argumentative essays by high school first-year students, making them literate subjects.

**Keywords:** Argumentation. Education. Explicit intertextuality. Literacy.

**RESUMEN:** Este trabajo visa a presentar los resultados de una práctica docente envolviendo producciones textuales de alumnos de unos de un grupo del 1<sup>er</sup> año de la Enseñanza Preparatoria – que en Brasil se llama Enseñanza Media –, basadas en el uso de la intertextualidad explícita como recurso para argumentación. Se objetiva, con eso, promover un espacio para el letrado argumentativo (SILVA, 2020) de discentes de ese segmento de enseñanza. Como metodología, se utiliza un estudio de caso con elementos de la etnografía. El artículo dialoga con teorías de intertextualidad (BARTHES, 1974), de intertextualidad como argumento de autoridad (MAINGUENEAU, 1976) y de letrado (LEA; STREET, 1998, 1999). Los resultados indican que la intertextualidad explícita puede ser utilizada como recurso en la elaboración de textos expositivo-argumentativos por los estudiantes del 1<sup>er</sup> año de la Enseñanza Preparatoria, convirtiéndolos en sujetos letrados.

**Palabras-clave:** Argumentación. Educación. Intertextualidad explícita. Letrado.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Este artigo baseou-se na análise de textos dissertativo-argumentativos, elaborados por alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Porto Alegre, a fim de refletir acerca da relação entre intertextualidade e argumentação.

Produções textuais dissertativo-argumentativas são comumente requisitadas na vida escolar e posteriormente a ela. Aos indivíduos é cobrada a competência de redigir textos com essa tipologia textual quer em avaliações no colégio ou em concursos para ingresso em universidades, quer em seleções para estágios ou para empregos. Por essa razão, discussões sobre esse assunto são de interesse em diversas pesquisas.

Comumente, os problemas encontrados com relação à escrita de textos dissertativo-argumentativos por alunos fazem parte das discussões docentes. Muito se discute sobre a deficiência de informatividade e, conseqüentemente, carência argumentativa, sendo percebidos textos com teor mais expositivo, centrados em subjetividade ou em argumentos do senso comum. Assim, na tentativa de contornar esse dilema, foi realizada uma intervenção, orientada para o aprimoramento da argumentatividade.

Nesse sentido, este trabalho visa expor produções de parágrafos-padrão de discentes do primeiro ano do Ensino Médio, nas quais foi verificado o uso do recurso argumentativo, por meio da intertextualidade. A verificação desses textos não objetivou procurar fracassos ou êxitos, mas contribuir para a formação de um indivíduo crítico.

Para respaldar tal processo, foram abordadas diversas conceituações. Primeiramente, as classificações referentes à intertextualidade se basearam em teóricos como Barthes (1974), Kristeva (1970), Orlandi (1993), Koch (2007), Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Samoyault (2008). Em seguida, buscou-se discussão sobre o uso da intertextualidade como argumento de autoridade estando presentes os estudos de Maingueneau (1976), Ducrot (1987), Breton (2003), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Koch (2007). Na sequência, apresentou-se a compreensão de letramento, sendo contemplados referenciais como Street (1984), Lea e Street (1998) e Soares (2003, 2012), bem como de letramento argumentativo a partir de Silva (2020).

Como corpus, são apresentados trechos de parágrafos-padrão de alunos. Cabe destacar que foram comparados textos de um mesmo discente – um sem intertextualidade e outro com intertextualidade explícita –, produzidos em momentos distintos.

Logo, a partir de um estudo de caso, este trabalho traz como objetivo geral analisar as produções textuais de alunos no 1º ano do Ensino Médio a partir de práticas de letramento envolvendo o uso da intertextualidade como recurso argumentativo. Com isso, buscou-se verificar o progresso argumentativo desses discentes durante a pesquisa, averiguar se tinham ciência sobre a relevância do mecanismo da intertextualidade em textos dissertativo-argumentativos e compreender como utilizaram o recurso da intertextualidade explícita como elemento para promover argumentação.

## **2 INTERTEXTUALIDADE: FARRAPOS EM TESSITURA**

Um tema de interesse a distintas disciplinas é a intertextualidade. Neste artigo, contudo, esse recurso será contemplado sob o enfoque teórico da Linguística Textual.

Atualmente, a Linguística Textual entende a intertextualidade como diálogo entre textos. Essa será a compreensão neste trabalho, ou seja, serão consideradas as conexões com elementos extratextuais, mas, principalmente, o foco será o fato de que a existência de um texto está vinculada à sua relação com outros textos. Por conformidade ou oposição a esquemas discursivos anteriormente expressos, de acordo com Claude Duchet (1971, p. 54) não há textos considerados “puros”.

Para Koch (2007), qualquer texto se relaciona a outro texto anterior. Assim, para que se perceba a ocorrência desse fenômeno, é fato que existe a necessidade de se conhecer a referência textual, pelo produtor e pelo receptor do texto.

Quanto à tal questão, Orlandi (1993, p. 18, grifos do autor) destaca que

[...] todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Por isso, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados.

Ainda, para corroborar a ideia de que cada texto está *conectado* a outro(s), Kristeva (1970, p. 64) inaugura uma expressão – “diálogo textual”. Nesse viés, um discurso intertextual vislumbra um cenário de expectativa sobre o novo texto, que “é carregado de palavras e pensamentos mais ou menos conscientemente roubados, sentem-se as influências que o subtendem, parece sempre possível nele descobrir-se um subtexto” (SAMOYAUULT, 2008, p. 42).

Nesse sentido, Roland Barthes (1974) assevera que a língua será redistribuída pelo texto. Sendo assim, “uma das vias desta desconstrução é permutar textos, farrapos de textos que existiram ou existem em volta do texto considerado e finalmente dentro dele” (BARTHES, 1974, p. 46).

No que se refere à classificação de intertextualidade, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) apresentam diferentes maneiras para isso. Em um primeiro momento, classificam o fenômeno em seu sentido amplo. Tratam sobre a intertextualidade intergenérica (com mistura de gêneros em um mesmo texto) e sobre a intertextualidade tipológica (com sequências de diferentes tipologias textuais em um mesmo texto).

Em seguida, as autoras discorrem a respeito de um nível de intertextualidade (chamado de *stricto sensu*), em que há um interdiscurso. Dessa forma, a fim de que



seja evidenciado tal fenômeno, é necessária remissão a outros textos anteriormente produzidos.

No nível *stricto sensu*, notam-se quatro níveis. O primeiro nível – o da intertextualidade temática – pode ser observado em textos cujos temas são compartilhados, valendo-se de terminologias próprias. O segundo nível – o da intertextualidade estilística – aparece em textos cujas finalidades são a repetição, a imitação, a paródia de determinados estilos linguísticos. O terceiro nível – o da intertextualidade explícita – diz respeito à referência à fonte intertextual no próprio texto. Por fim, o quarto nível – o da intertextualidade implícita – pode ser verificado ao se introduzir um intertexto, mas sem referência explícita à fonte.

Em relação à intertextualidade explícita, destacam-se, aqui neste trabalho, duas ocorrências – a citação e a paráfrase. Na primeira, o locutor transcreve palavra por palavra do texto original, utilizando as aspas. Na segunda, há um processo de reelaboração do texto original, por meio do uso de sinônimos e da reestruturação de frases.

É relevante destacar que os textos dos alunos analisados neste trabalho serão enquadrados no nível de intertextualidade explícita, com usos de citação e de paráfrase. Além desse enfoque, é necessária a compreensão da relação entre intertextualidade e argumento de autoridade, o que será tratado a seguir.

### **3 INTERTEXTUALIDADE E ARGUMENTO DE AUTORIDADE: SOLIDARIEDADE ENTRE ENUNCIADOR E ENUNCIATÁRIO**

Segundo Maingueneau (1976), intertexto é fundamental para produção de um texto. Para o autor, um discurso é construído por meio de um discurso prévio sobre o qual será elaborado o posicionamento do autor. Assim, intertextualidade pode ser utilizada como recurso argumentativo, em que citação, paráfrase, entre outros elementos, podem servir de argumentos, auxiliando na defesa de uma tese.

Para justificar a relação entre intertextualidade e argumentação, podem ser citados Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Os autores afirmam que palavras, atos podem ser utilizados como um instrumento em benefício da tese, estabelecendo solidariedade entre juízos admitidos e outros que se deseja promover. O argumento

de autoridade se torna um elo entre o que já é aceito por determinado público e aquilo que o enunciador busca promover. Com isso, objetiva-se legitimar o discurso do locutor. Nesse sentido, Breton (2003, p. 76, grifos nossos) declara:

A primeira categoria de argumentos que têm por objetivo enquadrar o real a fim de fazer nele um lugar para a opinião proposta é constituída pelos argumentos de autoridade. Sua forma é constante: *o real descrito é o real aceitável porque a pessoa que o descreve tem a autoridade para fazê-lo*. Esta autoridade deve ser evidentemente aceita pelo auditório para que ele, por sua vez, aceite como verossímil o que lhe é proposto.

Ducrot (1987) ratifica que incorporar outras vozes ao discurso é um recurso argumentativo. Salienta, desse modo, que esse é um fato comum no fenômeno discursivo.

Cabe destacar, porém, que a intertextualidade não deve ser pensada como uma mera “transposição” no texto. Essa estratégia representa muito mais: trata-se da representação de uma postura ideológica. Ao selecionar determinada passagem textual para compor um texto, haverá um recorte intencional, com uma nova leitura, uma transformação de outros textos, tendo em vista certa finalidade.

Essa perspectiva pode ser entendida no âmbito da análise pragmática, em que a linguagem é interpretada como um ato de fala, com um determinado objetivo. Nesse sentido, o uso de intertextualidade em um texto pode cumprir diversas funções – convencer, contrariar, julgar. Assim, Koch (2007) reconhece que o uso de elementos intertextuais se vincula à argumentatividade.

Portanto, destaca-se que o locutor irá recorrer a outros textos dependendo de sua intenção. Assim, na relação entre intertextualidade e argumentação, é relevante a seleção textual do enunciador, a fim que se aponte seu objetivo.

#### **4 LETRAMENTOS: PLURALIDADE NA APRENDIZAGEM**

Para que haja prática de cidadania a partir do uso da língua, não se deve promover um ensino focado na aquisição de regras gramaticais. Tendo em vista esse pensamento, surge o letramento, cuja preocupação é tornar o aluno proficiente no uso da língua em diferentes situações e nos diferentes espaços sociais.

Letramento é entendido na linguística aplicada como perspectiva que auxilia no entendimento dos usos da escrita em diversas situações. Logo, é considerado como

uma manifestação plural, envolvendo práticas discursivas em contextos situados, em atividades que compreendem ler, escrever.

Letramento, portanto, não se relaciona somente à capacidade de uso da língua escrita vinculado à sua estrutura, mas ao entendimento desse uso como um recurso de interação. Segundo Soares (2012, p.72), letramento é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Kleiman (2008) também evidencia os letramentos cujo enfoque sejam as práticas sociais do uso da linguagem. Sendo assim, salienta-se a relevância que essas ações propõem aos sujeitos, sendo o contexto fundamental para analisar o ato de letrar.

Ao conceituar letramento e, conseqüentemente, compreender suas implicações sociais, em especial na educação, a escrita assume papel central nessa questão. Essa prática, por sua vez, deve estar vinculada a condições socioeconômicas e culturais. Por tal entendimento, que privilegia características de dada sociedade, em dado momento, o letramento assume a perspectiva de um conjunto de práticas sociais.

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas conseqüências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('conseqüências') associadas ao letramento (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236).

Tendo como base o modelo ideológico de letramento criado por Street (1984) – processo de letrar relacionado a uma prática social –, surgem os Novos Estudos do Letramento. Nessa perspectiva, Lea e Street (1998) salientam a ideia de que letrar envolve comunicação relacionada a práticas sociais específicas; logo, haverá múltiplos letramentos, pois cada situação requisitará uma demanda distinta.

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz



respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 1).

Compactuando com tal pensamento, percebe-se que é importante considerar as práticas de letramento com base nas diversas esferas sociais. Logo, torna-se imprescindível observar os eventos em que os sujeitos estão inseridos no momento da prática discursiva.

Entender o letramento é reconhecer que seus usos e suas funções não são universais, não podendo ser generalizados, pois se alteram de acordo com o contexto em que se situam. De posse desse entendimento, o uso da escrita é determinante para as práticas letradas, conforme a situação de produção e a finalidade comunicativa, além da posição social dos interlocutores.

Ainda, é fundamental entender que, como o letramento é um ato que envolve diversas práticas sociais, deve ser entendido como um processo. Nesse sentido, letrar não pode ser reconhecido como a busca por um “produto final”, mas sim como um aprendizado gradual, tendo vista as constantes transformações sofridas socialmente pela escrita. Assim, Soares (2003, p. 95) destaca que

Não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.

Ainda, Soares (2003, p. 111) reitera que

a hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar.

Diante de tal compreensão, visto que existem diversos contextos sociais, conseqüentemente, existirão letramentos no plural. Essa concepção respalda a percepção de que as práticas e eventos de letramentos assumem traços múltiplos. Outra questão fundamental diz respeito à noção de letramento situado, inserido em





uma situação social. Ainda, é relevante o repertório do participante do evento e da prática de letramento.

A partir desse tipo de perspectiva pedagógica, Silva (2020) pensa o conceito de letramento argumentativo. Nele, considera-se o ensino da argumentação voltado para apreensão efetiva desse tipo de discurso. Espera-se que o sujeito se expresse argumentativamente de modo orgânico, e não mecânico. Como consequência, o indivíduo se apropriará do domínio da argumentação, seja ao redigir, seja ao falar.

Pretende-se, por meio de tal estratégia, assegurar ao sujeito o direito de se expressar argumentativamente, a fim de que se torne autor de seu discurso. Como consequência, pode-se impor ideologicamente, sentindo-se capaz de se pronunciar em espaços em que argumentar é necessário (SILVA, 2020, p. 49).

Nesse sentido, o letramento argumentativo propicia a concretização da aprendizagem do argumentar pelos discentes. Para tal, as práticas se voltam para um trabalho cujo objetivo é o empoderamento discursivo dos sujeitos, conscientes de seus papéis como enunciadorees. Como resultado, a proposta pedagógica vai além da sala de aula, abrangendo o viés social.

Portanto, neste artigo, enfoca-se o conceito de “letramento argumentativo”, cuja base está na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Desse modo, concebe-se o ensino da argumentação como um processo cujo papel é o transbordamento da aprendizagem para além das paredes da sala de aula, tornando o sujeito proficiente no discurso argumentativo, em distintas situações comunicativas.

## **5 CAMINHO PERCORRIDO: METODOLOGIA EM QUESTÃO**

Como há o interesse pela investigação de fenômenos educacionais no âmbito em que ocorrem, foi utilizado o estudo de caso. O contato direto de uma das pesquisadoras com os eventos investigados possibilitou não só perceber como aparecem e se desenvolvem esses fenômenos, como também progredem em determinados ambiente e momento.

No contexto das situações educacionais e das abordagens qualitativas, também foi relevante o uso de técnicas etnográficas. Tal procedimento visou ao envolvimento de uma das pesquisadoras (professora titular da turma) no ambiente a

ser investigado, o que requisitou uma observação e análise holística dos dados, sempre com um enfoque contextualizado.

A fim de caracterizar tal pesquisadora, algumas informações são pertinentes. Graduou-se em Letras (Português-Literaturas) pela UFRJ e concluiu o mestrado em Educação Profissional pela UERGS. Atua como docente, no ensino básico e em cursinhos preparatórios, há pouco mais de 20 anos e, na instituição onde ocorreu a atividade aqui relatada, há quase 7 anos.

Já em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, em sua maioria, relataram não nutrir o gosto pela escrita. Isso ficou claro ao contemplar os primeiros textos produzidos por eles: as produções apresentaram problemas relacionados não só a questões gramaticais, como também à informatividade, à estruturação de períodos e parágrafos. Perguntados sobre o que seria argumentar, as respostas se restringiram à produção do gênero “redação escolar”. Ainda, indagados a respeito da prática escrita de textos argumentativos, disseram ter tido contato com esse conteúdo apenas ao final do nono ano do Ensino Fundamental. Antes, todavia, a ênfase fora na produção de narrativas.

Como o planejamento escolar prevê o enfoque na produção de textos argumentativos a partir do primeiro ano do Ensino Médio, tornou-se fundamental investigar em que medida os alunos estavam ambientados com a argumentação. Por isso, a realização de tal sondagem foi essencial a fim de nortear o trabalho a ser realizado para a promoção do letramento argumentativo.

Ainda, destaca-se que, no planejamento pedagógico do Colégio, há uma perspectiva de ensino da língua por meio de gêneros discursivos. Assim, a contextualização do trabalho com a turma inserida na pesquisa foi concretizada a partir do contato com textos de distintos gêneros cujo viés é a argumentação.

Quanto ao corpus deste estudo, compôs-se por parágrafos-padrão escritos por 30 alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Porto Alegre. Foram analisadas as produções textuais de 04 estudantes, selecionados aleatoriamente e identificados, para a presente análise, como A7, A13, A22, A27, tendo, assim, as identidades preservadas. Tal análise foi organizada em dois momentos: no início e no final do processo de investigação. Objetivou-se, assim,

estabelecer comparação entre os textos de um mesmo aluno, de modo a verificar possível progresso na argumentação dos envolvidos.

Os dois momentos tiveram intervenções num formato diferenciado. Como ponto de partida para a atividade, foi ministrada aula sobre a elaboração de parágrafo-padrão. Entende-se por parágrafo-padrão aquele que é estruturado, basicamente, de duas e, ocasionalmente, de três partes: a introdução, representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a ideia-núcleo; o desenvolvimento, isto é, a explanação dessa ideia-núcleo; e a conclusão, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não apresenta maior complexidade (GARCIA, 1988).

De posse desse conhecimento, foi pedido aos discentes que produzissem um parágrafo-padrão sobre determinado tema a ser escolhido por eles dentre as opções disponibilizadas pela professora. Nesse sentido, foram propostos três temas para elaboração das redações, a saber: “Fake News”, “Esporte como ferramenta de inclusão social” e “Escravidão no mundo contemporâneo”. A escolha dessas temáticas foi realizada em conjunto com os discentes. Posto isso, houve 30 parágrafos escritos.

Posteriormente, houve uma aula sobre intertextualidade. Juntamente com a apresentação de tal conceito, foram expostos textos em que estavam presentes passagens intertextuais, a fim de exemplificação. Ainda, realizaram-se atividades para que esse recurso fosse, de fato, aprendido e apreendido.

Em seguida, foi solicitado aos discentes que elaborassem parágrafos-padrão sobre o mesmo tema escolhido por eles na atividade anterior, porém, agora, com a utilização de intertextualidade. Teriam como base o primeiro parágrafo produzido, efetuando as alterações que julgassem necessárias.

Tal trabalho se alicerçou à noção de que o indivíduo se constitui em processos na e pela linguagem. Sob tal ótica, ao produzir textos (e a reescrita está inserida nessa prática), inclui-se a participação do sujeito em situações sociais de uso da linguagem, por meio de reflexão, como preconiza a teoria bakhtiniana.

Estando o aluno imerso em um contexto – no caso, o ambiente escolar –, é certo que seu discurso apresentou nuances desse *locus*. Logo, o texto produzido, em sala de aula, sofreu influências da interação com os demais indivíduos com os quais manteve contato – professora e colegas de turma.



Porém, visou-se extrapolar os *limites* espaciais da sala de aula para a efetivação do letramento argumentativo. Durante as oficinas, foi destacada a importância da argumentação, bem como da intertextualidade, em situações cotidianas, para além dos muros da escola. Os alunos foram levados a refletir como precisam argumentar em diferentes momentos no dia a dia e como é essencial se valer de elementos intertextuais, a fim de legitimar o discurso.

Para isso, o foco nas aulas foi o contato com distintos gêneros discursivos cujo objetivo é a argumentação. O enfoque pedagógico, no entanto, vinculou-se à proposta de levar os discentes a perceberem como cada texto traduz uma prática social, em que estão envolvidos o enunciador e o enunciatário. Para tal, é imprescindível que o discurso, dentre outros aspectos, esteja claro para que a interação ocorra e, conseqüentemente, a persuasão. Nesse sentido, a reescrita assume papel relevante a fim de buscar a versão que atinja seu objetivo – a interação.

## 6 LETRAMENTO ARGUMENTATIVO E INTERTEXTUALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENSINO

De posse da análise dos textos elaborados pelos alunos, verificou-se a utilização do recurso da intertextualidade por esses sujeitos. Então, chegou-se às seguintes informações:

Quadro 1 - Uso de intertextualidade explícita nos textos iniciais

<b>Intertextualidade explícita</b>	<b>Quantidade de textos</b>
sem referências explícitas	29
com referências explícitas	1

Fonte: Autoras, 2019

Observando o quadro anterior, percebe-se a expressão significativa de produções sem nenhuma referência intertextual explícita. De modo geral, nos textos, expuseram-se os argumentos sem aprofundá-los, demonstrando, pois, uma certa imaturidade argumentativa.

Os argumentos utilizados neste momento se basearam em fatos do senso comum, em clichês. Pôde-se perceber, em diversos textos, a reprodução de



discursos, e não a defesa de uma tese pelos sujeitos-autores, respaldada por argumento de autoridade.

Posteriormente, após aula sobre intertextualidade, houve novas produções textuais, sucedendo-se a interpretação dos dados. Logo, no que diz respeito ao uso de intertextualidade explícita pelos discentes, verificaram-se:

Quadro 2 - Uso de intertextualidade explícita nos textos finais

<b>Intertextualidade explícita</b>	<b>Quantidade de textos</b>
sem referências explícitas	2
com referências explícitas	28

Fonte: Autoras, 2019

Em dois textos, verificou-se o uso de argumento de autoridade. Todavia, não estava relacionado ao emprego de intertextualidade. Um aluno mencionou de modo genérico “especialistas” em determinada área, e outro aluno recorreu à referência a dados estatísticos para corroborar suas teses.

Ainda, no que diz respeito à utilização da intertextualidade como recurso persuasivo, houve os seguintes dados:

Quadro 3 - Uso adequado / inadequado de intertextualidade nos textos finais

<b>Adequação / Inadequação do Uso de Intertextualidade</b>	<b>Quantidade de Textos</b>
Uso adequado <sup>1</sup> da intertextualidade	27
Uso inadequado da intertextualidade	3

Fonte: Autoras, 2019

Como pôde ser observado, na grande maioria dos textos, utilizou-se adequadamente o recurso intertextual. Os alunos-autores não simplesmente inseriram elementos intertextuais em suas redações, como também “dialogaram” com eles, relacionando-os às suas propostas argumentativas. Com isso, seus discursos se tornaram muito mais persuasivos e, conseqüentemente, notou-se aprimoramento da argumentação.

No que diz respeito ao tipo de intertextualidade, observou-se a explícita em todos os textos. Os alunos optaram pelo uso de citação e de paráfrase, não sendo, pois, verificado outro tipo intertextual. Assim, constatam-se as seguintes informações:

<sup>1</sup> Entende-se como adequado o uso de intertextualidade, ao ser realizada a referência intertextual correlacionando-a com o argumento a ser defendido.



Quadro 4 - Utilização da intertextualidade explícita nos textos finais

Tipo de Intertextualidade Explícita	Quantidade de Textos
Citação	8
Paráfrase	22

Fonte: Autoras, 2019

A seguir, serão apresentados os parágrafos escritos pelos alunos. Para fins de organização, seguirão os textos inicial e final de um mesmo discente, com discussão subsequente. Cabe destacar que serão preservados os desvios gramaticais encontrados nos textos, pois a preocupação aqui está na análise da intertextualidade como recurso argumentativo.

Quadro 5 - Produções inicial e final do aluno 27

Tema: Fake News

Texto inicial de A27

“As Fake News, atualmente, são a maior causa de desentendimento. Ela tem se tornado uma forma de causar o caos, pois qualquer um inventa qualquer coisa e todos acreditam. Dessa forma, as fake News conseguem arruinar toda uma instabilidade em uma sociedade.”

Texto final de A27

“É fato que as fake News sejam a causa de inúmeros conflitos e desentendimentos ao redor do mundo. Conforme diversos especialistas na área de psicologia, muitas pessoas no Brasil e no mundo ainda acreditam em tudo que veem. Comparativamente, é possível perceber que principalmente no Brasil as pessoas só querem ouvir o que lhes importa, sem se importarem se é verdade ou não. Isso evidencia que no Brasil ainda falta educação para saber se a notícia é falsa ou não e excesso de ignorância por não querer ver o outro lado.”

Fonte: Autoras, 2019

O aluno A27, em seu texto, não utilizou intertextualidade explícita. Contudo, nota-se, na comparação entre suas produções – inicial e final – expressivo progresso, no que tange à argumentação. Tal fato pode ser evidenciado, principalmente, pelo uso do argumento de autoridade ao referendar “especialistas na área de psicologia”, conforme observado na última produção.

O aluno A27, em seu texto, não utilizou intertextualidade explícita. Contudo, nota-se, na comparação entre suas produções – inicial e final – expressivo progresso, no que tange à argumentação. Tal fato pode ser evidenciado, principalmente, pelo uso do argumento de autoridade “especialistas na área de psicologia” na última produção.

Nessa direção, Breton (2003) destaca a relevância do uso desse tipo de argumento. Segundo o autor, essa seria a primeira categoria de argumentos, cuja

finalidade é enquadrar o real embasando a opinião do autor. Assim, mesmo sendo apresentado de modo genérico o argumento de autoridade pelo aluno, observa-se que houve entendimento por parte dele sobre a importância da utilização desse recurso para convencer um provável interlocutor.

Quadro 6 - Produções inicial e final do aluno 13

<p><u>Tema:</u> Esporte como ferramenta de inclusão social</p> <p><u>Texto inicial de A13</u>          “O trabalho em equipe cria laços afetivos. Jogar em algum time de esporte coletivo requer trabalho em equipe para se sair bem. E esse trabalho em equipe vem sendo utilizado por muitos colégios como forma para o desenvolvimento social de seus alunos. O resultado é incrível, milhões de pessoas ao redor do mundo se incluíram socialmente por causa dos esportes.”</p> <p><u>Texto final de A13</u>          “Não existe dúvidas que a prática de esportes é essencial na vida do ser humano. Conforme Aristóteles, a interação do homem é algo natural e inerente a ele. De forma semelhante, podemos notar que as atividades físicas fazem parte do desenvolvimento humano e podem ser utilizadas para a inclusão do mesmo. Isso evidencia que os esportes, tais como outras atividades físicas são necessários para o desenvolvimento e a inclusão e deveriam ser mais utilizados para esses propósitos.”</p>
---

Fonte: Autoras, 2019

Comparando os textos de A13, percebe-se que, no texto final, aparece a referência a Aristóteles, contudo seu uso não foi adequado. O aluno realizou uma paráfrase de um pensamento aristotélico, mas, em seguida, não o relacionou com a ideia a ser defendida.

Ducrot (1987) destaca que a intertextualidade não deve ser uma simples “transposição” no texto. Consoante o autor, essa estratégia representa a manifestação de uma posição ideológica. Nesse sentido, ao ler o texto final de A13, há a impressão de que somente se valeu desse recurso, pelo fato de a professora tê-lo proposto como tarefa. Além disso, em boa parte do parágrafo, não se discorre sobre o foco do tema – esporte como inclusivo.

Para Rodrigues (2014), dissertar é uma discussão com base em argumentos, embasados em informações e dados, a fim de sustentar um ponto de vista. Desse modo, ainda que a intertextualidade explícita tenha sido utilizada de modo superficial, é possível observar melhora na argumentação do estudante. O aluno demonstrou entender a relevância de respaldar sua tese em fatos, e não em opinião, como acontece no texto inicial, na passagem “o resultado é incrível” (A13), por exemplo.

Quadro 7 - Produções inicial e final do aluno 22

Tema: Fake News

Texto inicial de A22

“É cada vez mais comum notícias falsas publicadas nas redes sociais, de famosos como se fossem reais. A intenção desse tipo de texto é prejudicar a imagem do famoso, confundir ou manipular uma situação. Os famosos mais prejudicados pelas fake News são os que representam questões na política e defendem causas contrárias a certo grupo.”

Texto final de A22

“Pode-se afirmar que as fake News são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais. Conforme a teoria de Joseph Goebbels, ‘Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade’. Do mesmo modo, é possível perceber que, por conta das redes sociais, as fake news são propagadas rapidamente como verdadeiras de tanto serem transmitidas. Assim, o que é mentira passa a ser reconhecido como verdade.”

Fonte: Autoras, 2019.

No texto final de A22, nota-se o uso de citação de Joseph Goebbels pelo aluno. Diferentemente de A13, aqui, constata-se adequação do recurso intertextual. O discente, logo após citar a teoria de Goebbels, estabelece um “link” com a ideia central da passagem citada – mentira difundida passa a ser verdade.

De acordo com Samoyault (2008), o uso da intertextualidade introduz um novo modo de leitura, “explodindo” a linearidade do texto. No parágrafo final de A22, é exatamente isso o que ocorre ao ser inserida uma citação, que, a priori, não tem ligação direta com o tema. Todavia, essa estratégia se torna “parte integrante da sintagmática do texto” (SAMOYULT, 2008, p.91), ao estabelecer um diálogo entre a ideia central da passagem citada e o objeto a ser defendido pelo discente.

Cabe destacar que, em termos de elaboração do argumento, porém, não houve tanto aprofundamento. O discurso do estudante foi repetitivo, não progredindo muito em termos de análise dos fatos. A base argumentativa do texto final está no fato de “a repetição se torna verdadeira”, criando um discurso, de certa forma, “circular”.

Mesmo assim, comparando o texto inicial com o final, constata-se expressiva melhora no que se refere à argumentação. O primeiro texto é muito mais expositivo do que argumentativo, com frases de cunho informativo. Diferentemente, o segundo texto apresenta argumento para respaldar aquilo que o autor pretende defender.

Quadro 8 - Produções inicial e final do aluno 7

Tema: Escravidão no mundo contemporâneo

Texto inicial de A7

“Atualmente, a nação chinesa conta com inúmeras multinacionais operando em seu território, em razão das peculiaridades de sua mão de obra. Constata-se em diversos estudos e relatórios que



o interesse dos países em instalar fábricas na gigante potência asiática é o custo do trabalho, um dos mais baratos do mundo. Sendo assim, atingem-se condições tão precárias quanto se escravistas fossem, tudo em função do capitalismo.”

Texto final de A7

“É indubitável que, no Brasil, a escravidão é um elemento historicamente presente desde a sua formação, uma vez que esse foi o tipo de mão de obra utilizada durante o período colonial. De acordo com a Lei Áurea, todo e qualquer cidadão deve, obrigatoriamente, dispor de seus direitos fundamentais, porém, frequentemente esses são feridos em diversas situações de trabalho semelhante à escravidão. De maneira análoga, verifica-se que a escravidão ainda perdura no mundo contemporâneo, adaptada ao mundo atual, vivendo através de desumanas condições de trabalho. Isso evidencia que, apesar da abolição ter ocorrido em 1888 e as leis trabalhistas terem surgido na década de 1930, tal exploração ainda é evidente em razão da desigualdade social e insuficiência da fiscalização.”

Fonte: Autoras, 2019.

É possível perceber, no texto inicial de A7, uma referência a argumento de autoridade. O aluno menciona que o assunto tratado no parágrafo pode ser constatado “em diversos estudos e relatório”. Entretanto, essa menção ocorre de modo genérico: não há a fonte em que se baseia tal assertiva. Logo, de certa forma, perde-se um pouco o respaldo persuasivo.

Já no parágrafo final de A7, há leitura do aluno do que evidencia a Lei Áurea. Em seguida, corroborando sua discussão, é estabelecida relação com a referência intertextual, enfocando na questão do trabalho escravo na contemporaneidade, proposta pelo tema. Nesse sentido, corrobora Maingueneau (1976) ao afirmar que o intertexto é de suma importância para produção textual, pois o posicionamento do autor será elaborado sobre esse discurso prévio.

No texto final de A7, constatam-se, ainda, outros argumentos de autoridade. O aluno menciona a Abolição da escravatura em 1888 e o surgimento das Leis trabalhistas na década de 1930. Koch (2007) destaca que a utilização de elementos intertextuais é um agente de textualidade, relacionando-se à argumentatividade. Assim, embora o texto inicial de A7 já apresente elementos persuasivos, constata-se aperfeiçoamento da argumentação ao ser elaborado seu texto final, muito pelo uso da intertextualidade. No último texto desse aluno, houve eminente progresso na argumentação. O argumento foi analisado de modo que um pensamento reflexivo fosse sendo construído, defendendo, pois, a tese do autor-discente.

De posse da análise dos textos dos quatro alunos, verificou-se o desenvolvimento da escrita e o seu uso (letramento) de forma contextualizada. Como

metodologia de aquisição desses dados, levou-se em consideração que, embora os estímulos sejam coletivos, cada indivíduo é letrado por percepções individuais.

Nesse viés, buscou-se entender como o letramento ocorreu individualmente. Dessa forma, é possível apontar que A27 percebeu a importância do argumento de autoridade, mesmo sendo de modo genérico. A13, por sua vez, entendeu a relevância de argumentar com base em fatos, e não em opiniões. A22 utilizou elementos intertextuais em seu texto final, mesmo não os aprofundando. E A7 demonstrou aprimoramento em sua argumentação a partir da compreensão de uso dos elementos intertextuais em sua produção final. Assim, foram respeitadas as particularidades dos estudantes na aquisição do conhecimento.

Em tempo, no que tange à aferição dos níveis de letramento, Rodrigues (2014) elenca aspectos positivos para esse objetivo. De acordo com o autor, letrar deve ser entendido como um processo e não como um produto. Logo, cabe destacar que a proposta pedagógica aqui apresentada dialoga com esse entendimento na medida em que foram realizadas diversas atividades ao longo do processo de letramento, considerando questões como o desenvolvimento da escrita e o uso sociocultural dessa prática.

A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Dessa forma, o texto, ao ser produzido, independentemente do contexto, está sujeito a constantes momentos de interlocução. Nesse processo, o sujeito-autor reformula o discurso, visando à adequação do enunciado à enunciação. Na prática aqui relatada, os alunos, ao reescreverem seus textos, tornaram-se conscientes da condição da escrita como prática social, ao perceberem que a legibilidade de suas produções textuais estava à mercê de outrem – o enunciatário (no caso, professora e colegas de turma).

Como apresentado na seção anterior, a proposta pedagógica foi organizada em partes. Essa organização se baseou no entendimento da aprendizagem como um processo. Assim, inicialmente, os alunos elaboraram parágrafos-padrão; em seguida,



tiveram contato com atividades sobre intertextualidade e argumentação, para, finalmente, produzir texto argumentativo com o uso de elementos intertextuais.

Também, cabe enfatizar que, neste trabalho, focou-se em uma perspectiva de ensino da língua que ultrapassasse uma concepção estritamente linguística. O interesse, durante o processo de letramento, não esteve voltado para a aprendizagem da forma da escrita, mas para a complexidade linguístico-discursiva. Então, visou-se que o aluno soubesse fazer uso do escrever, sabendo responder às exigências de escrita que o meio social estabelece continuamente (SOARES, 2012)

Portanto, a discussão anterior visou apresentar um possível espaço para letramento de alunos no ensino de língua portuguesa. Tal proposta se baseou na ideia de que a prática de escrita está vinculada a um contexto, com uma demanda específica, como salientam Lea e Street (1998).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivou-se demonstrar que a intertextualidade explícita pode exercer papel importante na formulação do discurso retórico. Para isso, foram analisados parágrafos-padrão produzidos por 30 alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre.

Os resultados da pesquisa demonstraram progresso argumentativo nas produções textuais dos discentes. Isso pôde ser verificado ao serem comparados os textos iniciais e finais de cada aluno, tendo em vista a análise da importância do emprego de elementos intertextuais, como a citação e a paráfrase. Assim, evidenciou-se a relevância do uso da intertextualidade como argumento de autoridade para letramento dos sujeitos-autores.

Cabe destacar que, inicialmente, a maioria dos alunos não tinha conhecimento acerca da importância do uso da intertextualidade em textos dissertativo-argumentativos. Porém, após a prática de diversas atividades envolvendo o uso dessa estratégia, percebeu-se seu emprego adequado nas produções textuais de modo expressivo. Com isso, constatou-se que houve utilização de elementos intertextuais explícitos nos textos finais dos discentes, com a finalidade de promover argumentação.



Com este trabalho, pretendeu-se tornar alunos proficientes no uso da escrita, em específico da tipologia argumentativa, com base na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Logo, considerou-se um contexto situado, cuja demanda discursiva era específica, a fim de que o indivíduo estivesse inserido em um evento de letramento.

Por conseguinte, a análise aqui realizada, juntamente com as referências teóricas, visou à defesa da relevância da intertextualidade como recurso argumentativo. Assim, valendo-se dessa estratégia, verificou-se que o aluno, de posse desse conhecimento, poderá se tornar um usuário proficiente da língua materna.

### **JÉSSICA GREICE CUNHA DA SILVA**

Graduada em Letras (UFRJ), especialista em Ciências Militares (EsFCEEx-BA), Mestre em Educação Profissional (UERGS). Atua como professora do Ensino Médio há mais de 20 anos. Atualmente, leciona no Colégio Militar de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Possui interesse em estudar e pesquisar linguagens e letramentos nos espaços formais que envolvem processos de ensino-aprendizagem.

### **VERONICE CAMARGO DA SILVA**

Mestre e Doutora em Linguística Aplicada. Professora adjunta da UERGS e professora do Mestrado Profissional em Educação/UERGS. Líder do "Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos". Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas das linguagens e dos letramentos acadêmicos.

### **REFERÊNCIAS**

- BARTHES, R. *Verbetes "Texte"*. Encyclopaedia Universalis, 1974.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2003.
- DUCHET, C. *Pour une sociocritique ou variations sur un incipit*. Littérature n.º 1, fev. 1971.
- DUCROT, O.. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.
- GARCIA, O.. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1988.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.



KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. *Le texte du roman*. La Haye: Mouton, 1970.

LEA, M. R.; STREET, B. *Student Writing in higher education: an academic literacies approach*. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157166, jun. 1998.

MAINGUENEAU, D. *Iniciação aos métodos de análise do discurso*. Paris: Hachette, 1976.

ORLANDI, E.P. *Discurso & leitura*. Campinas: Cortez: Editora da UNICAMP, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, L. de A. M. *Redação: Um estudo de caso sobre o gênero no ensino fundamental II*. Universidade Federal de Pernambuco. (Monografia). 2014.

SAMOYAULT, T. *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press, 1981.

SILVA, J. G. C. da. *Argumentação em Ação: Sementes germinadas em práticas de letramento argumentativo*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. (Dissertação de Mestrado). 2020.

SOARES, M. 2003. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 89-113.  
SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*. Londres: Maio, 2003.

*Recebido em: 19/10/2020.*

*Aprovado em: 03/12/2020.*