



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

RAULETE CUNHA FEITOSA

REELABORAÇÃO DE GÊNEROS: UMA QUESTÃO PARA A SALA DE AULA

FORTALEZA

2016

RAULETE CUNHA FEITOSA

REELABORAÇÃO DE GÊNEROS: UMA QUESTÃO PARA A SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F336r Feitosa, Raudete Cunha.
Reelaboração de Gêneros : uma questão para a sala de aula / Raudete Cunha Feitosa. – 2016.
144 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Aurea Zavam.
1. Reelaboração de Gêneros. 2. Sequência Didática. 3. Panfleto. I. Título.

CDD 410

RAULETE CUNHA FEITOSA

REELABORAÇÃO DE GÊNEROS: UMA QUESTÃO PARA A SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Aurea Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Alves Filho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Examinador externo

Prof^ª. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Examinador interno

A Deus, autor e consumidor da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que sempre foi minha fortaleza e refúgio na caminhada.

À minha família, pelo respeito, incentivo e confiança que este sonho poderia ser realizado.

À Prof^ª. Dra. Aurea Zavam, pela excelente orientação, compreensão e apoio nos momentos de angústia no percurso acadêmico.

Aos professores Francisco Alves Filho e Ana Célia Clementino Moura, pela gentileza em aceitar participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos professores Valdinar Custódio e Pollyanne Ribeiro, pelas valiosas colaborações e sugestões para esta pesquisa.

À professora Maria Margarete Fernandes, pelo acolhimento caloroso no programa de pós-graduação e por sua generosa orientação durante meu percurso acadêmico.

Aos professores, pelos ensinamentos relevantes para minha formação profissional.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos secretários do PPGL, Eduardo Xavier e Vanessa, pela presteza nas informações.

Aos meus queridos alunos da Escola Estadual Cláudio Martins, pela disponibilidade de participar desta pesquisa e por serem a motivação para a realização deste trabalho.

Ao núcleo gestor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins, pela autorização e colaboração para realização desta pesquisa.

O ensino não é transmissão, mas uma construção dialógica entre professor e aluno na busca constante para alcançar o conhecimento.

Raudete Feitosa

RESUMO

A presente pesquisa propõe investigar as implicações da aplicação de uma sequência didática (SD) voltada para trabalhar a reelaboração de gêneros em aula de língua portuguesa com vista ao aprimoramento da competência comunicativa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza. É objetivo desta pesquisa responder às seguintes questões: Que implicações têm um estudo dos gêneros reelaborados em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno? Que dificuldades com a leitura produção de gêneros reelaborados podem ser identificadas através da produção inicial dos alunos? De que forma pode-se desenvolver a competência linguística e textual dos alunos necessárias ao domínio dos gêneros reelaborados? A que conclusão se pode chegar sobre a abordagem dos gêneros reelaborados em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno? Para tanto, o estudo toma por base os dados gerados a partir das produções iniciais do gênero panfleto dos alunos, um corpus composto de 60 panfletos, e realiza uma análise contrastiva entre a produção inicial e a final dos alunos após a aplicação de uma sequência didática elaborada seguindo os postulados teóricos e metodológicos de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Para construção da sequência didática e análise dos dados, utilizou-se como embasamento teórico principal, no que diz respeito ao gênero e a sua reelaboração, as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011) articulada à tipologia operacional da transmutação (reelaboração) proposta por Zavam (2009). Além disso, para assegurar análise qualitativa do gênero panfleto e a possibilidade de reelaboração, utilizou-se uma grade avaliativa elaborada a partir dos pressupostos teóricos de Bach (2012). Seguindo, então, estes pressupostos teóricos, analisou-se o desempenho dos alunos do 9º ano diante de atividades voltadas para a produção do gênero focalizado. Os resultados demonstraram que os alunos, ao produzirem os panfletos, reelaboram o gênero baseando-se nas suas práticas de recortar, copiar e colar que utilizam nas redes sociais. A análise dos dados permitiu identificar também os progressos observados nas produções após a aplicação da sequência didática, comprovando a eficiência do procedimento como proposta de intervenção para melhorar o desempenho do aluno na tarefa de produzir textos. Abordar os gêneros e, sobretudo, o fenômeno da reelaboração em sala de aula é primordial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo em vista que o ensino de língua portuguesa deve basear-se na interação, pois as práticas de linguagem são reflexos das práticas sociais.

Palavras-chave: Reelaboração de gêneros. Sequência didática. Panfleto.

RESUMÉ

Cette recherche propose d'étudier les implications de l'application d'une séquence didactique (SD) tournée pour travailler la reprise de types dans leçon de langue portugaise en vue de l'amélioration de la compétence comunicativa des élèves de la 9^e année de Ensino Fundamental d'une école publique de l'état de Fortaleza. Il est le but de cette recherche pour répondre aux questions suivantes: Quelles sont les implications d'une étude des genres refait dans la salle de classe pour le développement de la compétence communicative de l'étudiant? Quelles difficultés avec les genres de lecture / production peuvent être identifiés par la production initiale des étudiants? Comment peut-on développer la compétence linguistique et textuelle des étudiants nécessaires pour le domaine de reelaborados genres? Quelle conclusion peut être atteint à l'approche des genres refaits en classe pour le développement de la compétence communicative de l'étudiant? Par conséquent, l'étude est basée sur les données générées par les productions initiales de la brochure de genre d'étudiants, un composé de 60 brochures corpus, et fait une analyse comparative avec les productions finales produites élèves après l'application d'une séquence didactique élaboré suivant les hypothèses théoriques et méthodologiques de Schneuwly, Noverraz et Dolz (2004). Construction de la séquence et l'analyse des données d'enseignement a été utilisé comme base théorique principale, en ce qui concerne le sexe et leur reprise, les contributions du philosophe russe Mikhaïl Bakhtine (2011) articulées la transmutation de la typologie opérationnelle (de reprise) proposé par Zavam (2009). De plus, afin d'assurer une analyse qualitative du genre de brochure et la possibilité de reprise, nous avons utilisé une grille d'évaluation développée à partir des hypothèses théoriques de Bach (2012). Après, puis, ces hypothèses théoriques, nous avons analysé la performance des élèves en 9^e année avant des activités axées sur la production du genre concentré. Les résultats ont montré, que les élèves des brochures produisant, reelaborate fondée sur le sexe sur leurs pratiques pour couper, copier et coller en utilisant les réseaux sociaux. L'analyse des données a permis d'identifier aussi les progrès observés dans les productions après l'application de la séquence didactique, en vérifiant l'efficacité de la procédure comme proposée d'intervention pour enseigner l'élève à écrire des textes et à s'exprimer verbalement. Aborder les types et, surtout, le phénomène de la reprise dans salle de leçon est primordial pour le développement de la compétence comunicativa des élèves, dont en vue l'enseignement de langue portugaise doit se baser sur l'interaction, donc les pratiques de langue sont réfléchies des pratiques sociales.

Mots-clé: Remaniement des genres. Séquence didactique. Pamphlet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Eixo de articulação dos conteúdos de língua portuguesa	27
Figura 2	– Divisão das práticas em função do eixo de uso e de reflexão.....	28
Figura 3	– Intertextualidade tipológica.....	30
Figura 4	– Intertextualização constitutiva.....	36
Figura 5	– Intertextualização estratégica.....	37
Figura 6	– Tirinha.....	37
Figura 7	– Reportagem.....	40
Figura 8	– Anúncio publicitário de 1949.....	44
Figura 9	– Anúncio publicitário de 2012.....	44
Figura10	– Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	51
Figura11	– PI de P20	63
Figura12	– PI de P9	69
Figura 13	– PF de P9	70
Figura 14	– PI de P24	74
Figura 15	– PF de P24	74
Figura 16	– PI de P4	75
Figura 17	– PF de P4	76
Figura 18	– PI de P25	78
Figura 19	– PI de P28	79
Figura 20	– PF de P28	79
Figura 21	– PI de P5	80
Figura 22	– PI de P9	81
Figura 23	– PI de P24	81
Figura 24	– PI de P28	82

Figura 25 – PI de P30	82
Figura 26 – PI de P3	83
Figura 27 – PI de P8	83
Figura 28 – PI de P28	84
Figura 29 – PI de P29	84
Figura 30 – PI de P12	85
Figura 31 – PF de P12	86
Figura 32 – PF de P11	87
Figura 33 – PI de P22	87
Figura 34 – PI de P7	88
Figura 35 – PI de P8	88
Figura 36 – PF de P7.....	89
Figura 37 – PF de P8	89
Figura 38 – PI de P21	90
Figura 39 – PI de P15	91
Figura 40 – PI de P27	91
Figura 41 – PI de P20	92
Figura 42 – PF de P28	92
Figura 43 – PF de P21	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Denominações do fenômeno da reelaboração de gêneros por autor e ordem	45
Quadro 2 – Movimentação da SD segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	53
Quadro 3 – Resumo dos módulos da SD para 9º ano	65
Quadro 4 – Grade de avaliação de Bach (2012)	71
Quadro 5 – Grade avaliativa para o gênero panfleto	72
Quadro 6 – Grade avaliativa das produções iniciais	73
Quadro 7 – Grade avaliativa das produções finais	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação dos alunos nas produções.....	62
Gráfico 2 – Produção de panfletos por temática	62
Gráfico 3 – Produção de panfletos reelaborados	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Problemas apresentados nas produções iniciais	64
Tabela 2 – Dificuldades do grupo como um todo	74
Tabela 3 – Avanços do grupo como um todo	78
Tabela 4 – Análise contrastiva da PI e PF	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASP	Aspectos
GDV	Gramática do Designe Visual
LP	Língua Portuguesa
P	Participante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DO DIALOGISMO À REELABORAÇÃO DE GÊNEROS	23
22.1	O dialogismo na linguagem bakhtiniana	23
2.2	O gênero discursivo na escola	25
2.3	A reelaboração de gêneros	29
2.4	Competência comunicativa	47
3	A REELABORAÇÃO DE GÊNEROS EM SALA DE AULA E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	50
4	REELABORAÇÃO DE GÊNEROS, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO: TRIPÉ PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO	56
4.1	Metodologia	56
4.1.1	<i>Contexto de pesquisa</i>	56
4.1.2	<i>Participantes</i>	57
4.1.3	<i>Procedimento e material</i>	58
4.2	Participação dos alunos na sequência didática	59
4.3	O uso do aplicativo PicsArt	60
4.4	A apropriação do gênero panfleto	61
4.5	Elaboração dos módulos da sequência didática	64
4.6	Análise final do corpus	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	101
	ANEXO A – GÊNEROS REELABORADOS	114
	ANEXO B – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS	115
	ANEXO C – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS	130

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros vem sendo uma preocupação constante dos estudiosos que voltam sua atenção para o fenômeno da interação verbal. No entanto, essa temática é uma questão que desperta interesse desde a Antiguidade. O conceito mais antigo de gênero advém de Platão, na obra *A República*, que criou a clássica distinção dos gêneros em lírico, épico e dramático; já Aristóteles, em *A arte retórica*, dividiu os gêneros do discurso em judiciário, deliberativo e epidíctico. Embora o surgimento dos gêneros esteja atrelado às práticas mais remotas dos povos de cultura essencialmente oral, sua multiplicação foi favorecida pela invenção da escrita e das novas tecnologias.

A importância que a temática adquiriu ao longo do tempo torna-se evidente pelo número expressivo de pesquisas e publicações versando sobre o assunto (BAKHTIN, [1975] 2000, [1977] 2004; BAZERMAN, 2005, 2006; SWALES, 2009).

Observa-se também que as pesquisas sobre os gêneros do discurso foram ganhando grande destaque devido ao seu caráter sociocultural. Seu estudo vai ser sempre relevante, pois, devido a sua natureza maleável e dinâmica, os gêneros sofrem constantes transformações para atender as necessidades comunicativas do dia a dia.

O panorama do tratamento que o conceito de gênero recebe, ao longo de sua história, segundo Meurer (2005), conta com contribuições de distintas orientações teóricas: o conceito de estrutura potencial de gênero de Hasan, a perspectiva teleológica de Martin, a linguística crítica de Fowler, a perspectiva discursivo-semiótica de Kress, a análise crítica de Fairclough, a proposta sociorretórica de Swales, os critérios pragmáticos de Miller e Bazerman, todos assentados na perspectiva dialógica de Bakhtin; a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart, as tipologias comunicacionais de Maingueneau, entre outras.

Embora todos esses enfoques sobre gêneros sejam relevantes e tenham contribuído de modo significativo para os estudos da atualidade, pois possibilitam olhares diferentes para o fenômeno discursivo, esta pesquisa tomará como embasamento teórico principal, no que diz respeito ao gênero e a sua reelaboração, as contribuições de Bakhtin, fundamento comum as vertentes citadas, assim como as outras que abordam os gêneros textuais na perspectiva sociodiscursiva.

Os estudos de Bakhtin, que servem de parâmetros para as pesquisas da atualidade como já mencionado, lançaram um novo olhar sobre a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, em virtude da explicitação do caráter variado de utilização da língua nas esferas da atividade humana. Bakhtin (2011) conceitua gêneros do discurso como tipos de enunciados

relativamente estáveis elaborados pela utilização da língua em esfera específica de comunicação. Nessa perspectiva, o filósofo russo define que a reelaboração¹ de gêneros é um processo em que um gênero primário é absorvido e reelaborado por um gênero secundário durante o processo de formação deste; dessa forma, o gênero primário perde algumas de suas características originais e passa a existir em função do gênero secundário. Esse conceito foi ampliado por Zavam (2009)², que propôs novas modalidades de transmutação, bem como elaborou uma tipologia operacional para fundamentar novas pesquisas.

O fenômeno da reelaboração foi de suma importância e serviu de fundamento para as pesquisas, por exemplo, de Araújo (2003), *CHAT na WEB: um estudo de gênero hipertextual*, de Zavam (2009), *Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva: um estudo com editoriais de jornal*, de Lima Neto (2009), *Mesclas de gêneros no Orkut: o caso do scrap*, de Costa (2010), *A TV na web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia*, e de Lazarini (2013), *O gênero publicidade e a intergenericidade: práticas docentes e estratégias de ensino-aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos*.

Araújo (2003), ao pesquisar a transmutação do diálogo cotidiano de uma comunidade discursiva para a Web, afirma que o *chat*, de acordo com as concepções bakhtinianas de transmutação, é um gênero emergente, uma vez que as marcas do diálogo transmutadas para a Web geram um novo formato para o diálogo cotidiano.

Zavam (2009), ao ampliar os conceitos de Bakhtin, propõe uma tipologia operacional para a reelaboração de gêneros e divide o processo de transmutação em criadora e inovadora. A transmutação criadora é aquela em que um gênero dá origem a outro gênero, enquanto a transmutação inovadora é aquela em que um gênero passa por transformações para se adaptar às novas contingências: históricas, políticas, sociais ou culturais. Essa abordagem permite compreender e sistematizar as transformações pelas quais os diversos gêneros vêm passando ao longo do tempo.

Lima Neto (2009), ao descrever as relações intergenéricas constitutivas do *scrap* do Orkut, mostrou que, na constituição do *scrap*, há misturas de gêneros de naturezas distintas, portanto trabalhou com conceitos de convergência de mídias, hipertextualidade e transmutação.

¹ Em edição da obra *Estética da criação verbal*, traduzida da versão em francês por Marcia Ermantina Galvão G. Pereira, o termo correspondente é “transmutação”.

² Zavam (2009) trabalha com o conceito de transmutação por apoiar-se na tradução feita a partir da versão francesa.

Costa (2010), ao pesquisar as possibilidades de reelaboração de gêneros audiovisuais televisivos, nas plataformas digitais de comunicação, analisou as mudanças ocorridas nas telenovelas e nos telejornais ao migrarem para o repositório digital de vídeos do YouTube. Sua intenção foi avaliar a validade do conceito de reelaboração de gêneros para a compreensão do fenômeno da transmidiação de conteúdos da televisão para a internet.

Lazarini (2013), por sua vez, ao desenvolver sua pesquisa, objetivou apresentar e analisar uma experiência de ensino de leitura com alunos do EJA utilizando anúncios publicitários transgredidos como forma de transformá-los em leitores proficientes. A autora concluiu que publicidades transgredidas se mostraram instrumentos eficientes de ensino-aprendizagem de leitura para alunos do EJA, pois o anúncio publicitário que apresentava intergenericidade, ou seja, anúncios que captavam outros gêneros de discurso, permitiam que os alunos compreendessem melhor os recursos utilizados de forma consciente pela publicidade com a finalidade de manipulação implícita dos leitores para convencê-los a consumir um dado produto.

As pesquisas aqui relatadas refletem a importância que tem assumido o tema da reelaboração (ou transmutação) dos gêneros discursivos, principalmente com a popularização do uso da internet, visto que os conteúdos passaram a transitar em múltiplos canais comunicativos. Entretanto, estes trabalhos, embora relevantes, por não terem como foco o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros, pouco se disseminaram para o campo prático, ficando, a maioria deles, restritos à teorização. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo, principal, levar a reelaboração dos gêneros para a sala de aula, visto que esse processo resulta de práticas comunicativas e, portanto, deve ser reconhecida por aqueles que se veem envolvidos nessa prática.

No que se refere ao ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998), baseados nas contribuições de Bakhtin, organizam a disciplina de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio voltada para o estudo da língua como instrumento de interação social em que o aluno constrói os significados através da comunicação, ou seja, a abordagem da língua como produto das relações humanas. Dessa forma, a educação do aluno deve estar comprometida com o exercício da cidadania que requer um sujeito capaz de utilizar a língua de modo variado, atendendo as exigências de interlocução tanto oral quanto escrita. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve contemplar a diversidade de gêneros que proporcionarão ao aluno as competências necessárias para participar de forma plena da sociedade.

Convém ressaltar que, nesta pesquisa, o objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa do aluno ao abordar os gêneros reelaborados em sala de aula. Ao usar os pressupostos teóricos de Bakhtin sobre gêneros, não se pode dissociar conteúdo temático, construção composicional e estilo, pois estes elementos fundem-se na construção do enunciado e, portanto, são indispensáveis para o usuário da língua em situações concretas e específicas de comunicação.

Os estudos mencionados refletem a importância dos gêneros do discurso e, portanto, da reelaboração. Entretanto, a literatura revisada focaliza o assunto do ponto de vista teórico, como já mencionamos. Assim, convém, mais uma vez, ressaltar a relevância de expandir esses estudos para a metodologia do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, levando-se em consideração as propostas curriculares contemporâneas em que os gêneros são vistos como a pluralidade dos discursos que circulam no cotidiano do aluno, possibilitando, portanto, a formação da sua competência comunicativa.

Essa abordagem da reelaboração dos gêneros do discurso em aula de língua portuguesa requer a criação de uma sequência didática, que tem por finalidade organizar um conjunto de atividades de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem dos alunos. Deve-se partir de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar. Dessa forma, trabalhar os gêneros através de uma sequência didática, na abordagem de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), perspectiva que será adotada nesta pesquisa, significa um ensino sistemático que assegure ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações diversas de comunicação.

Optou-se por trabalhar com a proposta da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) devido os autores abordarem o gênero como ferramenta central de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, bem como, terem como objetivos “levar o aluno a dominar o gênero” (p.68) e “colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras” (p.69), propostas estas que se coadunam com os objetivos desta pesquisa.

Nessa perspectiva, convém apreciar trabalhos acadêmicos relevantes, que também utilizaram a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que contribuirão para esta pesquisa.

Alves (2013), em sua pesquisa *O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental*, tem como objetivo investigar o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita dos alunos através de uma sequência

didática elaborada a partir do gênero carta de reclamação. Em sua análise, verificou a argumentação como traço constitutivo dos enunciados produzidos pelos alunos da educação infantil.

Paiva (2014), em seu trabalho *Produção de texto no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática para o 9º ano*, buscou desenvolver a competência escrita através de uma sequência didática voltada para o gênero de caráter argumentativo carta de reclamação. O seu principal objetivo foi verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da sequência didática.

Essas pesquisas, entre outras que seguem a mesma linha teórico-metodológica, contribuem com o avanço das práticas de ensino da produção de textos no Ensino Fundamental I e II e são também norteadoras para este trabalho; no entanto, convém destacar que esta pesquisa pretende contribuir para o avanço da abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, mais especificamente no que diz respeito ao fenômeno da reelaboração do gênero, por entender que este fenômeno atende melhor as contingências comunicativas, pois os gêneros, assim como a linguagem, são dinâmicos, e, portanto, sua maleabilidade constitui-se em importante ferramenta na construção do ensino do gênero.

No que diz respeito ao gênero, escolheu-se abordar em sala de aula o gênero panfleto, ou folheto, por constituir-se um gênero do campo da publicidade e, portanto, um gênero mais maleável à variação estilística e mistura composicional entre os gêneros, características estas marcantes no fenômeno da reelaboração do gênero. Além disso, a escolha também se deu pelo fato de o gênero panfleto atender a proposta de produção textual que visa colocar o aluno numa situação de comunicação real, que faça sentido para eles, a fim de que eles aprendam a dominar o gênero para produzi-lo na escola e fora dela, assim como desenvolver habilidades que ultrapassem a esfera da estrutura, estilo e composição do gênero como o desenvolvimento da linguagem.

Convém ressaltar mais uma vez, que a relevância da pesquisa proposta verifica-se na aplicação de sequência de atividades voltadas para a exploração da reelaboração de gêneros discursivos em sala de aula, uma vez que as aulas de língua portuguesa que trabalham a forma ou estrutura dos gêneros nem sempre dão conta de abordar o seu lado dinâmico, social e interativo. Portanto, faz-se necessário trabalhar os gêneros através de atividades escolares organizadas de maneira sistematizada, que deem conta do seu lado flexível e variável, ou seja, a possibilidade de reelaboração, com o objetivo de propiciar ao aluno a interação efetiva através da linguagem, desenvolvendo, assim, sua competência comunicativa.

Esta pesquisa se inscreve na área da Linguística Aplicada ao ensino da língua

portuguesa e estabelecerá estreito diálogo com a Linguística de Texto, pois recorrerá a estudos da área dos gêneros do discurso, com o propósito maior de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o estudo visa à criação e aplicação de uma sequência didática, fundamentada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais, especificamente no que se refere ao fenômeno da reelaboração, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- (1) Que implicações têm um estudo dos gêneros reelaborados em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno?
- (2) Que dificuldades com a leitura/produção de gêneros reelaborados podem ser identificadas através da produção inicial dos alunos?
- (3) De que forma pode-se desenvolver a competência linguística e textual dos alunos necessárias ao domínio dos gêneros reelaborados?
- (4) A que conclusão se pode chegar sobre a abordagem dos gêneros reelaborados em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno?

Em busca de responder estes questionamentos, desenvolveu-se este trabalho que está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Introdução”, expõe-se os motivos ensejadores desta pesquisa, bem como descreve-se o estado da arte, objetivos almejados e fundamentação teórica que norteará o estudo.

O segundo capítulo, “Do dialogismo à reelaboração de gêneros”, divide-se em quatro seções. A primeira trata do dialogismo, conceito teórico que fundamenta os estudos bakhtinianos; na segunda, apresenta-se a abordagem dos gêneros do discurso na escola conforme os PCN; na terceira seção deste capítulo, discorre-se sobre a reelaboração de gêneros, fundamento teórico embaixador desta pesquisa. Na quarta seção, “Competência Comunicativa”, apresenta-se o conceito de competência comunicativa, pressuposto que se almeja alcançar quando se trabalha em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos.

No terceiro capítulo, “A reelaboração de gêneros em sala de aula e a proposta da sequência didática”, expõe-se a proposta da sequência didática elaborada com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, bem como explana-se sobre o gênero panfleto proposto na sequência didática.

No quarto capítulo, intitulado “Reelaboração de gêneros, sequência didática e ensino: tripé para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno”, descreve-se os

procedimentos e aplicação da pesquisa realizada em uma escola pública estadual, a coleta de dados e a análise e discussão dos dados.

Por fim, nas “Considerações Finais” reflete-se sobre os resultados obtidos na pesquisa, bem como aponta-se a contribuição que se espera alcançar para a continuidade dos estudos na área.

2 DO DIALOGISMO À REELABORAÇÃO DE GÊNEROS

Neste capítulo, composto de quatro seções, tem-se por objetivo descrever o percurso teórico que fundamenta esta pesquisa. Na primeira seção intitulada “O dialogismo na linguagem bakhtiniana”, explana-se sobre o conceito de dialogismo necessário para se entender a construção lógica das teorias bakhtinianas. Na segunda seção, “Os gêneros discursivos na escola”, expõem-se as diretrizes norteadoras do ensino de língua portuguesa no Brasil propostas pelos PCN. Na terceira seção, “A reelaboração de gêneros”, discorre-se sobre o fenômeno da reelaboração dos gêneros de diferentes perspectivas e explicita-se a abordagem que será priorizada na pesquisa. Na última seção, “Competência comunicativa”, explana-se sobre as competências linguísticas e textuais que é o objetivo que se pretende alcançar ao se trabalhar com a reelaboração de gêneros em sala de aula.

2.1 O dialogismo na linguagem bakhtiniana

Nos estudos sobre linguagem embasados nas teorias bakhtinianas, é imprescindível abordar o dialogismo por este constituir-se em um dos seus fundamentos. Segundo Brait (2003, p. 11), “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico.”

O filósofo russo, ao propor o caráter dialógico da linguagem, parte do pressuposto de que a língua é construída na interação, portanto não pode ser isolada da realidade, sendo reduzida a mero conteúdo abstrato. Nas palavras do filósofo, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Bakhtin rejeita a tese da unicidade do sujeito e concebe a pluralidade enunciativa, já que todo e qualquer discurso é constituído de uma multiplicidade de vozes. Desse modo, o dialogismo remete aos diálogos entre os diversos discursos que circulam na sociedade. Contudo, convém ressaltar que os conceitos de diálogo e dialogismo não se confundem. O dialogismo é um conceito mais amplo em que o diálogo está inserido. Conforme Sobral (2009, p. 34), “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo”.

O enunciado e o discurso também são dialógicos, visto que são a materialização do “fenômeno social da interação verbal”. Ambos são construídos nas relações entre os sujeitos

participantes do processo de interação verbal. Sobral (2009, p. 35) afirma que “o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente”. Portanto, devido sua complexidade, o conceito de dialogismo de Bakhtin pode ser conceituado, dependendo do contexto em que é empregado, de três formas: filosófica, discursiva e textual.

Na perspectiva filosófica, conforme Sobral (2009, p. 35), o dialogismo bakhtiniano é “a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos”, ou seja, o sujeito só existe e só age na interação com outros sujeitos. É impossível pensar no homem fora das relações de interação social.

Na perspectiva discursiva, o autor afirma que o “dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade de produção de enunciados/discursos, do sentido” (2009, p. 36), isto é, as situações de uso da linguagem a que os sujeitos são expostos é que determinarão a linguagem adquirida.

Na perspectiva textual, segundo Sobral (2010, p. 36), o dialogismo é “a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo”. Este, por sua vez, seria produto histórico, cultural e social que reflete os próprios aspectos da interação social, isto é, o diálogo deve ser visto em sentido amplo como comunicação verbal que permite compreender a realidade social.

Bakhtin (2015) explica o dialogismo a partir da análise dos romances de Dostoiévski. Em seu livro Problemas da poética de Dostoiévski, afirma que o dialogismo e a polifonia são grandes contribuições para a literatura e para a linguagem.

Segundo o autor, Dostoiévski, em seu romance polifônico, destaca o distanciamento do autor que permite a objetividade; esse distanciamento do autor é imprescindível para que não haja o apagamento das vozes das personagens por força de sua autoridade. Dessa forma, a representação das personagens em sua obra ocorre através da “representação de consciências plurais” (BAKHTIN, 2015, p. 10), isto é, as personagens de Dostoiévski são sujeitos individuais representantes da sociedade que manifestam suas vozes através do discurso.

As concepções de Bakhtin sobre discurso e dialogismo, portanto, vão possibilitar o estudo da linguagem sem a necessidade de dissociá-la da interação social. Para o autor, a linguagem ocupa o papel central na vida humana, pois a palavra é concebida como material da linguagem na vida cotidiana que está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Além disso, a palavra é um elemento privilegiado da comunicação humana que possui sempre um sentido ideológico, visto que recebe significados conforme o contexto

social em que está inserida. Convém ressaltar que, na concepção bakhtiniana, a palavra não é concebida como unidade de língua, mas como enunciado, visto que a palavra passa a ter significação nas situações reais de comunicação verbal.

Para Bakhtin, toda prática de interação social está ligada diretamente ao uso da linguagem. Nas palavras do autor, “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (2011, p. 265). Dessa forma, o enunciado, na perspectiva do autor, também se torna objeto central de estudo da linguagem e se fundamenta também no dialogismo, visto que todo enunciado é construído da necessidade de resposta a um enunciado anterior.

O enunciado surge de uma necessidade real de comunicação em que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). O enunciado, portanto, é um elo da corrente da comunicação verbal em que o contexto social em que o indivíduo está inserido será determinante para sua construção, pois o enunciado é uma atitude responsiva a outro enunciado.

Em síntese, nas concepções de Bakhtin, as relações dialógicas permeiam o mundo, pois a língua é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico em que a voz do outro só existe na interação com o outro, ou seja, a linguagem é concebida a partir de uma concepção dialógica.

2.2 Os gêneros discursivos na escola

O ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras segue as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como já mencionado anteriormente, e tem como um dos seus objetivos auxiliar o professor na construção de um trabalho que proporcione ao aluno a sua participação ativa, reflexiva e autônoma na sociedade. Em seu texto, os PCN afirmam que “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.” (1998, p. 5).

Segundo os PCN, foram “as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística” (1998, p.17) que permitiram avanços na área da educação e, principalmente, “reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna” (1998, p. 18).

Essa nova perspectiva de ensino de língua materna, que visa proporcionar ao aluno condições para participar de maneira crítica, responsável e construtiva no exercício dos seus

direitos e deveres sociais, civis e políticos, considera que o estudo de língua portuguesa na escola deve possibilitar que “cada aluno se torne capaz de interpretar textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (1998, p. 19). Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares sugerem que o ensino de língua portuguesa deve comprometer-se com o ensino da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, visto que a escola possui a responsabilidade de transmitir a todos os alunos os conhecimentos linguísticos necessários à sua plena participação social.

A linguagem é vista, conforme os PCN, “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (1998, p. 20). Isso significa que a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos interagem e que a situação comunicativa vai ser determinante nos modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade, ou seja, as condições em que o discurso é realizado são determinantes nas escolhas feitas pelo indivíduo ao produzir seu discurso.

Isso aponta para o texto que é, segundo as diretrizes curriculares, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão” (1998, p.21). É evidente que os textos são vistos como resultados de uma atividade discursiva e que só será considerado texto se possuir “uma unidade significativa global”. Nesse sentido, “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (1998, p.21)

Nessa perspectiva, os PCN ressaltam que é imprescindível priorizar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno no ensino de língua portuguesa, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania. Segundo suas diretrizes, “Os textos organizam-se sempre dentro de restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (1998, p.23)

Portanto, o ensino de língua portuguesa no Brasil, seguindo as diretrizes dos PCN, utiliza os gêneros em sala de aula por estes se constituírem em práticas sociais da linguagem. Além disso, a abordagem dos gêneros nessa proposta tem por objetivo capacitar o aluno para que ele seja capaz de interagir em diferentes situações de interlocução oral e escrita.

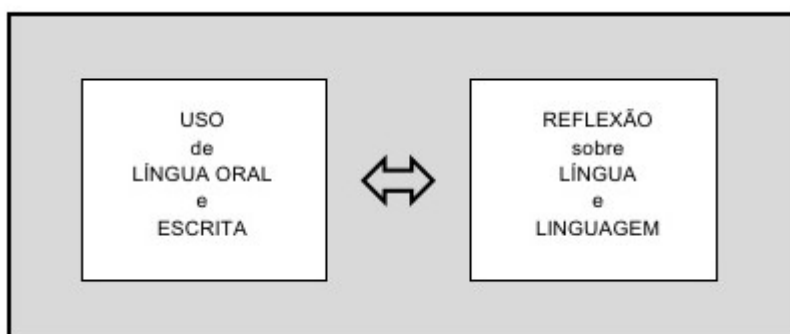
Nessa abordagem, compreende-se que se faz necessário planejar e recriar em sala de aula situações de interação social que propiciem ao aluno vivenciar práticas sociais de linguagem. No entanto, os PCN ressaltam que “a escola é um espaço de interação social onde

práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino” (1998, p. 22). Diante do exposto, entende-se que essas situações de interação recriadas com a finalidade de ensinar se não forem bem planejadas podem ficar descontextualizadas, pois, em vez de criar uma situação de interação social real, simula-se essa situação de interação correndo o risco de descontextualizá-la. Cabe, portanto, ao professor planejar atividades didáticas bem direcionadas com o objetivo de garantir aprendizagem efetiva.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa deve tomar a linguagem como atividade discursiva e propiciar ao aluno pensar e falar sobre a própria linguagem levando-o a ampliar sua competência discursiva. Essa reflexão sobre a própria linguagem deve ter em consideração que as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero são determinantes na seleção dos recursos expressivos na construção do discurso.

Para que os alunos se apropriem dos conteúdos e dominem diferentes padrões de fala e de escrita, segundo os PCN, faz-se necessário que os conteúdos de língua portuguesa se articulem em torno dos eixos do *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem, conforme esquema a seguir:

Figura 1 – Eixos de articulação dos conteúdos de LP



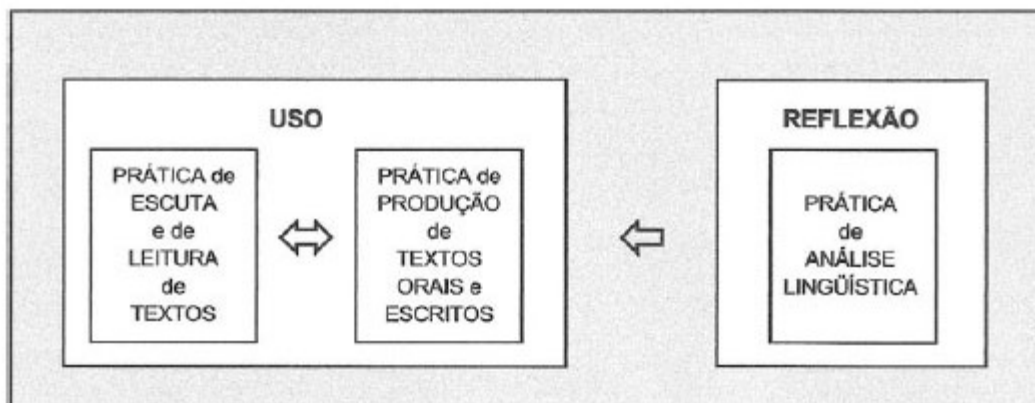
Fonte: PCN, 1998, p. 34

Em decorrência da necessidade de articulação desses dois eixos no ensino de Língua Portuguesa, as situações didáticas deverão ser organizadas em função da produção e recepção de discursos que possibilitaram aos alunos o desenvolvimento da competência discursiva para falar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

A partir dos eixos do *uso* e da *reflexão*, as diretrizes orientam que os conteúdos estão organizados em prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e

escritos, no que diz respeito ao primeiro; e em prática de análise linguística, no que diz respeito ao segundo, conforme esquema a seguir.

Figura 2 - Divisão das práticas em função dos eixos de uso e de reflexão



Fonte: PCN, 1998, p. 35

Convém ainda destacar que os conteúdos referentes ao eixo do uso dizem respeito ao processo de interlocução, são eles: historicidade da linguagem e da língua; constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação e lugar e momento de produção); implicações do contexto de produção na organização dos discursos (restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes) e implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais).

Já os conteúdos do eixo da reflexão, decorrentes do eixo do uso, dizem respeito à análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, são eles: variação linguística (modalidades, variedades e registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação e modos de organização.

No entanto, convém ressaltar que a linguagem é um todo indivisível e esses dois eixos de práticas da linguagem, desenvolvidos para o ensino de língua portuguesa, não podem ser dissociados, visto que os conteúdos não podem ser apresentados de forma fragmentada.

É evidente que os PCN, na criação das diretrizes do ensino de língua portuguesa, basearam sua proposta nos estudos linguísticos, fator relevante que propiciou um ensino direcionado ao uso da linguagem como interação social na sala de aula, de modo a desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos orais ou escritos em situações de participação social.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa passou a dar enfoque aos gêneros discursivos em sala de aula, o que é muito relevante para o ensino de língua portuguesa, pois leva-se em consideração as situações de interação social. No entanto, sabe-se que ensinar a estrutura prototípica do gênero como se fossem padrões imutáveis constitui-se em um equívoco, pois as convencionalizações dos gêneros podem mudar com as mudanças que ocorrem nas situações sociais.

Assim, entende-se que a reelaboração de gêneros deve ser levada para sala de aula, visto que os gêneros discursivos resultam de uma determinada comunidade num determinado momento. Se as situações de interação social se modificam, os gêneros irão passar por reelaboração para atender essas necessidades de interação, sendo, portanto, a reelaboração objeto imprescindível ao ensino.

Diante da relevância do tema, a sessão seguinte deste capítulo versará sobre o fenômeno da reelaboração, que é o objeto ensejador desta pesquisa, abrangendo-se as diferentes perspectivas de diversos autores.

2.3 Reelaboração de gêneros

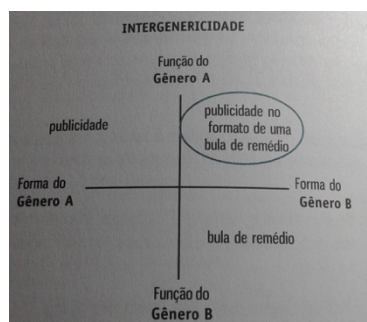
O fenômeno em que os gêneros são “incorporados e reelaborados”, apontado por Bakhtin (2011, p. 263), por outros gêneros recebeu terminologias variadas de acordo com o enfoque que foi dado pelos diversos autores que escreveram sobre o assunto. Serão abordadas diversas concepções a seguir em ordem cronológica conforme as pesquisas realizadas sobre o assunto.

Fix (2006, p.264) utiliza o termo “intertextualidade tipológica” e afirma que “Na terminologia da Linguística Textual, trata-se de fenômenos da montagem de padrões textuais, da mistura de padrões textuais e da transgressão deles”. Essa montagem, mistura e transgressão dos padrões textuais, segundo a autora, deve-se à dissolução do cânone que, em suas palavras, é a “*regra – transgressão da regra; padrão – mistura de padrões/ violação do padrão; norma – desvio da norma; convencionalização - desconvenção*” (2006, p.263).

Para Fix, a intertextualidade tipológica, por tratar-se de um fenômeno em que há uma violação do padrão, será sempre o produto da vontade, pois é um recurso utilizado com uma intencionalidade. Essa característica da intencionalidade favorece o uso da intertextualidade tipológica como recurso estilístico atual que predomina na área da comunicação.

Marcuschi (2008, p.165), ao adotar a sugestão do termo intertextualidade tipológica da linguista alemã Ulla Fix, cria um diagrama, que vem na figura 3, para explicar “esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”.

Figura 3 – Intertextualidade tipológica



Fonte: Marcuschi (2008, p.166)

Esse diagrama, criado por Marcuschi para explicar melhor essa violação de cânones, foi elaborado a partir do exemplo proposto por Ulla Fix em que o gênero publicidade assume a forma de outro gênero, uma bula de remédio, observe (2008, p.165):

Viva saudável com os livros

DIOGENES

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia

Posologia

As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades

O efeito se faz notar pouco tempo após iniciada a leitura e tem grande durabilidade. Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções/riscos

Em geral, os Livros Diogenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem

Caso não haja outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é o pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura podem interferir no efeito.

Composição

Papel, cola e cores na impressão. Os livros Diogenes são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papéis fabricados sem cloro e sem ácidos, o que garante alta durabilidade.

Também, no caso de qualidade de vida, garante-se
ótima distração.

LIVROS DIOGENES

São menos aborrecidos

Fonte: Marcuschi (2008, p. 165)

No topo do diagrama, vê-se, em destaque, o termo intergenericidade, que foi adotado por Marcuschi por acreditar que é a “expressão que traduz melhor o fenômeno” (2008, p.165). Em seguida, percebe-se que são abordados dois aspectos dos gêneros: forma (eixo horizontal) e função eixo (vertical). Entenda-se forma como organização textual e função como propósito.

No exemplo, que ensejou a criação do diagrama, percebe-se que predominou a função do gênero A (publicidade) sobre a forma do gênero B (bula de remédio). Desse modo, vê-se que a publicidade utiliza uma “mistura de padrões/violação do padrão”, visto que um gênero assume a função de outro, de forma intencional visando chamar a atenção sobre um produto.

No entanto, Marcuschi chama atenção para o fato de que nem sempre será possível distinguir claramente entre forma (organização textual) e função (propósito), como exposto no diagrama acima, pelo fato de a intergenericidade constituir-se também em uma situação natural de interação dos textos.

O autor afirma que a hibridização é bastante utilizada pela imprensa como estratégia para chamar atenção e despertar o interesse pela leitura. O texto, que se segue, foi citado por Marcuschi (2008, p.167) pelo seu complexo nível de hibridização:

Um novo José

Josias de Souza

São Paulo

Calma, José.
A festa não recomeçou.
a luz não acendeu,
a noite não esquentou,
o Malan não amoleceu.
Mas se voltar a pergunta:
e agora, José?
Diga: ora, Drummond,
agora Camdessus.
Continua sem mulher,
continua sem discurso,
continua sem carinho,
ainda não pode beber,
ainda não pode fumar,
cuspir ainda não pode,
a noite ainda é fria,
o dia ainda não veio,
o riso ainda não veio,
não veio ainda a utopia,
o Malan tem miopia,
mas nem tudo acabou,
nem tudo fugiu,
nem tudo mofou.
Se voltar a pergunta,
E agora, José?
Diga: ora, Drummond,
agora FMI.
Se você gritasse,
se você gemesse,
se você dormisse,

se você cansasse,
se você morresse...
O Malan nada faria,
mas já há quem faça.
Ainda só, no escuro,
qual bicho do mato,
ainda sem teogonia,
ainda sem parede nua,
para se encostar,
ainda sem cavalo preto.
Que fuja a galope,
você ainda marcha, José!
Se voltar a pergunta:
José, para onde?
Diga: ora, Drummond,

por que tanta dúvida?
 Elementar, elementar.
 Sigo pra Washington
 e, por favor, poeta,
 não me chame de José.
 Me chame Joseph.

Fonte: Marcuschi (2008, p.167)

Marcuschi utiliza o texto *Um novo José* para exemplificar simultaneamente a intergenericidade, que é a fusão dos gêneros poema e artigo de opinião, a interfuncionalidade, que é a sobreposição de duas funções, a intertextualidade, que é a inserção dos elementos do poema “E agora, José?” de Drummond no artigo de opinião e os interdomínios discursivos, que é a sobreposição de literatura e propaganda.

Miranda (2010, p. 183), numa perspectiva da linguística textual e partindo das reflexões de Fix e Marcuschi sobre o tema, propõe a terminologia intertextualização para designar “um processo que numa dada textualização cria um ‘diálogo’ entre diferentes modos de textualizar no espaço do texto, provocando, portanto, um *efeito de co-presença* de dois ou mais gêneros.”

Na construção do conceito de intertextualização, que a autora elaborou para referir-se aos cruzamentos genéricos ou as relações intergenéricas, torna-se imprescindível entender o fenômeno da textualização que o compõe. Miranda (2010, p. 106) define “a **textualização** como um processo de construção da unidade comunicativa *texto* realizado conforme as possibilidades de organização associada a um *gênero*.” Percebe-se que, nesse contexto, a textualização é considerada na sua complexidade de construção, visto que leva em consideração o processo de construção do texto como um todo organizado e não apenas como um produto finalizado.

A autora (2010, p. 185) considera relevante diferenciar intertextualização e intertextualidade, por possuírem como traço distintivo o fato de convocarem entidades distintas em cada um destes processos: textos (ou fragmentos textuais) no caso da intertextualidade e gêneros (ou parâmetros genéricos) na intertextualização.”.

Miranda (2010) divide tanto a intertextualidade quanto a intertextualização em constitutiva e estratégica (ou mostrada). A autora utiliza a terminologia “constitutiva” e “mostrada” baseada nos estudos de Jacqueline Authier-Revuz, que, por sua vez, fundamentou suas pesquisas no dialogismo bakhtiniano e na psicanálise lacaniana. Segundo Miranda (2010, p.187), a intertextualidade constitutiva apresenta-se “quando um texto só pode existir a partir

da existência de um determinado texto anterior”, ou seja, constrói-se um determinado texto a partir da pré-existência de outro texto, como verifica-se no exemplo a seguir.

<p>Filosofia Política da UNL – Universidade Nova de Lisboa Editora: Edições Cosmes Ano publicação: 2001 Ano entrada: 2003-01-08 Língua Portuguesa Número de páginas: 180 Temáticas: Filosofia Política</p>
<p>Recensão:</p> <p style="text-align: center;">O Lugar da Política André Barata</p> <p>Diogo Pires Aurélio propõe-se com este livro surpreender com precocidade a génese da ideia culminante do que é habitual designar por modernidade: a ideia de sistema. De certo modo, a tese central aqui exposta consiste em fazer recuar o início da história da ideia de sistema até ao início da história da própria modernidade. O sistema, confirma o autor, revela-se como a “questão intrínseca à própria modernidade, logo no seu enunciado inaugural e cartesiano”, portanto muito anterior às célebres consumações kantiana e hegeliana do sistema. Em rigor, e desde O Discurso do Método, o sistema diz respeito a uma “articulação dos saberes numa ciência da totalidade, e desta, por sua vez, numa ideia a partir da qual se pudessem deduzir em cadeia contínua as razões do que existe e do que acontece”. Nestes termos, constituiria também um equívoco permutar a ideia, ou o ideal, de sistema com a mera exigência de sistematicidade. No limite, a rejeição desta exigência traduziria a rejeição da própria possibilidade de racionalidade.</p> <p>Mas é em prol da racionalidade, nomeadamente na acção humana, e como alternativa à fundamentação teológica e à “utopia renascentista”, que a vontade de sistema vem configurar o território do pensamento político de Descartes, Hobbes e Espinosa.</p> <p>Segundo Pires Aurélio, o estudo cartesiano sobre as paixões da alma mostra a relevância destas para uma compreensão do fenómeno político ou, com maior acuidade, como a necessidade da actividade política reside justamente na incapacidade, por parte da razão, de as regerar. Com efeito, afirma o autor, “as paixões constituem o problema da política”. E acrescenta: “Se a razão alguma vez as regrasse por inteiro, a política deixaria de fazer sentido”. Não é então no esforço tirânico de regramento das paixões que a política opera, mas no campo aberto pelo reconhecimento do insucesso desse esforço. Aí, onde as paixões não podem deixar de estar sujeitas aos limites da convivência e da tolerância, aí onde as leis da razão são ineficazes, emerge, como possibilidade, o fenómeno do político, vocacionado “para um equilíbrio entre razão e paixões”.</p> <p>Thomas Hobbes e Baruch Espinosa, os outros dois filósofos tidos em consideração, também exprimem, segundo o autor, esta face passional da política. De facto, todo o edifício político de Leviathan assenta numa paixão, no medo da morte, face à qual o cálculo racional dos riscos e das vantagens determina a necessidade do contrato social e da passagem do estado de natureza ao estado civil. E quanto a Espinosa, a sua crítica à irreversibilidade hobbesiana do contrato mais não pretende afirmar que a humanidade, mesmo em pleno estado civil, nunca poderá</p>

sair do estado de natureza e ultrapassar a contingência e a precariedade passional. Dá a impossibilidade de converter a política numa legalidade e o perigo de tentar semelhante conversão. Não há lugar a justificações transcendentais, sejam teológicas ou jurídicas, para o exercício do poder; pelo contrário, à política só pode corresponder um desenvolvimento imanente pautado pela construção política, mas igualmente pela sua reversibilidade e reconstrução. Numa palavra, o registo da política é a imanência.

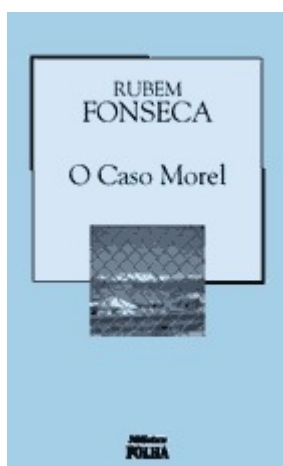
Fonte: Miranda (2010, p.388)

No exemplo citado acima, a resenha de André Barata caracteriza a intertextualidade constitutiva, visto que esta obra só existe em decorrência da existência da obra “A Vontade de Sistema. Estudos sobre Filosofia e Política”, de Diogo Pires. Assim, resenhar uma determinada obra constitui-se em um exemplo deste tipo de intertextualidade, pois faz-se necessário um gênero pré-existente, como, por exemplo, um filme ou um livro, para dar ensejo a construção do gênero resenha.

Já a intertextualidade estratégica (ou mostrada) passa a existir a partir da vontade do autor que cita direta ou indiretamente em sua construção textual fragmentos de outros textos, como observa-se no próximo exemplo.

“Matos e Vilela se encontram na porta da penitenciária. Sozinho Vilela não teria dificuldade para entrar, mas com Matos as portas são abertas. Chegam à cela de Morel.”

(Continua quarta-feira)



PÚBLICO | Com trinta novos títulos da literatura mundial, a Coleção Mil Folhas continua. | COLEÇÃO
MILFOLHAS | Quarta-feira é dia do livro no PÚBLICO (por apenas mais 4,20)

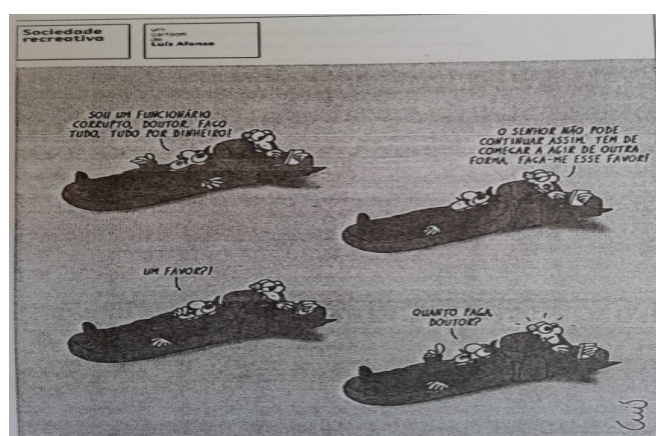
Fonte: Miranda (2010, p. 389)

O anúncio publicitário do livro *O Caso Morel*, veiculado no *Mil Folhas*, ilustra a intertextualidade estratégica (ou mostrada) ao trazer em seu interior uma citação da obra anunciada. Essa escolha é um recurso intencional, mas não obrigatório, utilizado para despertar o interesse do leitor em apreciar a obra.

Depreende-se, portanto, que a intertextualidade se divide em implícita ou explícita. A intertextualidade implícita seria aquela em que fica subentendido que a sua existência natural está vinculada a existência de uma outra obra, assim, entende-se que uma obra dá ensejo ao surgimento de outra. Enquanto na intertextualidade explícita faz-se necessário a citação direta ou indireta de um fragmento de uma obra em outra.

No que diz respeito à intertextualização, Miranda (2010, p. 187) classificou-a também em constitutiva e estratégica, sendo a primeira “a relação necessária entre dois ou mais gêneros no interior de um texto”, como constata-se na figura 4.

Figura 4 – Intertextualização constitutiva



Fonte: Miranda (2010, p. 390)

A autora afirma que o gênero *cartoon* necessita mobilizar diferentes formas genéricas para realizar-se, como no exemplo acima em que convoca traços temáticos, enunciativos e composicionais do gênero sessão de terapia psicológica.

A intertextualização estratégica, segundo Miranda (2010, p. 188), seria o “processo de construção textual em que se convocam traços associados a gêneros diferentes daquele em que se inscreve o texto em causa, sem que se trate de uma relação causal necessária”, observe o exemplo que se segue.

Figura 5 – Intertextualização estratégica:



Fonte: Miranda (2010, p.391)

O gênero artigo jornalístico de opinião elaborado por Walter Laqueur convoca traços do gênero conto maravilhoso (organização descritivo-narrativa e a expressão introdutória “Era uma vez...”) como estratégia argumentativa para atingir seus objetivos.

Em síntese, na intertextualização constitutiva, como o próprio nome sugere, a convocação de outro gênero ou de traços dele é intrínseca ao gênero convocante, faz parte de seu processo constitutivo, enquanto na intertextualização estratégica, essa convocação de outro gênero é uma estratégia do autor, não sendo necessária, portanto seria parte de um processo estilístico que visa um fim determinado.

Koch e Elias (2012, p.114), por sua vez, utilizam a terminologia hibridização ou intertextualidade intergêneros, assim como Marcuschi, para referir-se ao “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

Segundo as autoras, o gênero é determinado pela função ou propósito comunicativo e identificado pela competência metagenérica do leitor, como percebe-se na figura 6:

Figura 6 – Tirinha:



Fonte: Koch e Elias (2012, p.114)

No exemplo acima, verifica-se que o gênero tirinha incorporou o gênero receita. Nesse processo de mesclar os gêneros, predomina a forma da receita, mas a função humorística da tirinha. Assim, na intertextualidade intergêneros um gênero pode assumir a forma de outro, mas preservar a sua função.

Já Lima-Neto e Araújo (2012), refletindo sobre a proposta de Koch (2004), tentam sistematizar as ponderações da autora sobre as mesclas de gêneros, que contemplam os elementos genéricos forma de um gênero e função de outro gênero, na seguinte fórmula matemática: Forma de Gênero A + Propósito de Gênero B = Gênero B. No entanto, os autores deixam claro que as mesclas de gêneros, por serem variadas e bastante complexas, envolvem mais características em sua formação que apenas forma e função e que, portanto, essa fórmula que abrange só forma e função não contemplaria a realidade da mescla de gêneros.

Os autores sugerem também que a terminologia “intertextualidade intergêneros seja repensada, pois ao se usar o termo intertextualidade foca-se o fenômeno da mescla de gêneros na relação entre textos, não contemplando na abordagem os elementos de distintos gêneros como “estrutura composicional, estilo, propósito e/ou suporte, por exemplo” (2012, p. 282).

Portanto, Lima-Neto e Araújo preferem o termo “mescla por intergenericidade prototípica” no lugar de intertextualidade intergenérica, “porque a intergenericidade é apenas uma das possibilidades de mesclar gêneros” (2012, p.282). Partindo dessas reflexões, os autores acreditam que essa terminologia seja mais apropriada, “porque tal expressão sinaliza para misturas de gêneros que não sejam reconhecidas única e exclusivamente por seu elemento textual ou verbal” (2012, p.282).

Os autores, para fundamentarem algumas de suas colocações, citam as reflexões de Marcuschi (2002) sobre a configuração híbrida do gênero artigo de opinião *Um novo José* de Josias de Souza com a forma do gênero poema, além da intertextualidade com o poema “E agora, José?”, exemplo já mencionado neste trabalho. Marcuschi adota o pressuposto de que é o propósito comunicativo que permite dizer qual o gênero que predomina na configuração híbrida desse exemplo, no entanto, Lima-Neto e Araújo questionam o enfoque do autor, visto que “ele deixa de considerar o suporte que veicula o texto, o qual, no nosso entender, é o traço caracterizador do gênero” (2012, p.283).

Para os autores, o fenômeno da hibridização do exemplo citado deveria ser representado pela “forma de um gênero A + Suporte de um gênero B + traços estilísticos do gênero B (argumentação/ posicionamento), para então enxergar-se um artigo” (2012, p.284).

A partir dessas reflexões, Lima-Neto e Araújo repensam a estrutura do gráfico da intertextualidade intergêneros, proposto por Marcuschi, citado anteriormente (figura 2), visto

que o exemplo *Um novo José* não se enquadraria nele, portanto eles sugerem a seguinte fórmula: Traço X do Gênero A + (Traço Y do Gênero B +...) + Propósito do Gênero C = Gênero C*.

Segundo os autores, na pesquisa de Lima-Neto (2009), foram encontrados traços de três gêneros na hibridização, portanto, nessa proposta, “os parênteses sugerem possibilidades de inclusão de outros traços/gêneros na composição de um gênero híbrido” e o asterisco simboliza “a possibilidade de não ser o propósito comunicativo o traço definidor” (2012, p.284) do gênero, como no exemplo do artigo de opinião mencionado, que foi o suporte que definiu o gênero.

Após essas explicações sobre o assunto, os autores reconhecem que a mescla por intergenericidade prototípica, que é aquela em que “os traços de gêneros distintos se fundem, num mesmo espaço enunciativo, e um deles se destaca para identificação do gênero” (2012, p.285), também não abrange os vários tipos de mesclas possíveis. Desse modo, eles sugerem a discussão sobre mais dois tipos de mesclas: mescla por gêneros casualmente ocorrentes e mescla por gêneros intercalados.

Lima-Neto e Araújo exemplificam a mescla por gêneros casualmente ocorrentes com um infográfico inserido numa reportagem. Segundo os autores, o infográfico não faz parte da estrutura da reportagem, portanto, se ele for retirado, a reportagem continua e existir, embora com menos informações.

Desse modo, para exemplificar a mescla por gêneros casualmente ocorrentes, retirou-se da internet uma reportagem, intitulada *Senado debate maconha*, que possui em seu interior um infográfico intitulado *Os números em Santa Catarina*. Percebe-se que as fronteiras estruturais dos gêneros estão bem delimitadas, pois a reportagem encontra-se no lado esquerdo da imagem e o infográfico no lado direito, como se pode constatar na figura 7.

Figura 7 – Reportagem:



Fonte: Diário Catarinense, 30 maio de 2012, p. 4-5

Embora possua natureza complementar quando inserido na reportagem, o infográfico também possui autonomia para ser veiculado sozinho, portanto o que caracteriza a mescla por gêneros casualmente ocorrentes é o fato de essa mescla configurar-se “por unir dois gêneros (ou mais) que podem ter bem delimitadas as suas fronteiras estruturais, de forma que um não ocupe o espaço do outro” (LIMA-NETO; ARAÚJO, 2012, p.287).

A mescla por gêneros intercalados, terceira e última tipologia da mescla de gêneros proposta por Lima-Neto e Araújo (2012, p.288), fundamenta-se no conceito de reelaboração de Bakhtin, em que “os gêneros secundários absorvem os gêneros primários”. De acordo com os autores, na mescla por gêneros intercalados é imprescindível a presença de um (ou mais) gêneros em um outro gênero.

Embora todas as abordagens aqui expostas sejam relevantes e sirvam de reflexão para melhor compreender a complexidade da mescla de gêneros, convém ressaltar mais uma vez que o fenômeno da reelaboração de gêneros, proposta desta pesquisa para sala de aula, será embasado nos pressupostos bakhtinianos e na categorização do termo proposta por zavam (2009).

Optou-se por Bakhtin (2011), primeiro, porque sua teoria aborda os gêneros como realização das práticas sociais e, portanto, é reflexo da sociedade em que é produzido. E, segundo, porque a teoria bakhtiniana constitui-se na teoria de base sobre reelaboração de gêneros, em que todas as demais abordagens se fundamentaram.

A escolha das categorias da transmutação (reelaboração) de gêneros elaboradas por zavam (2009) deve-se, primeiro, ao fato de ser formulada a partir dos pressupostos de Bakhtin e, segundo, a constatação de que a sua teoria abrange a transformação dos gêneros, tanto no que

diz respeito à incorporação de um gênero por outro, quanto na reformulação dos gêneros para atender as novas exigências da atualidade, sem que haja a inserção de outro gênero

O termo reelaboração, utilizado nesta pesquisa, remete a tradução mais recente de *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin (2011), no entanto, será empregado o termo transmutação para referir-se aos trabalhos que usaram esta terminologia, como, por exemplo, Zavam (2009), que fundamentará esta pesquisa.

Ao definir gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Bakhtin (2011, p.262) procura enfatizar que os gêneros não são estruturas fixas, mas maleáveis e, portanto, heterogêneos. É a partir desse conceito que começa a se delinear a sua teoria da reelaboração dos gêneros.

O filósofo dividiu os gêneros em primários (simples), que resultam de uma comunicação verbal espontânea, e secundários (complexos), que são produzidos numa comunicação cultural mais complexa. No dizer do filósofo russo, “Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional” (2011, p.263). Nessa diferenciação proposta por Bakhtin, os gêneros primários seriam fruto da comunicação imediata, por isso mais simples, por serem resultado de um processo mais espontâneo, enquanto os gêneros secundários resultariam de um processo mais elaborado e complexo das relações sociais, visto que na sua formação “incorporam e reelaboram diversos gêneros”.

Em sua teoria, os gêneros secundários, ao se formarem, modificam e absorvem os gêneros primários e estes, por conseguinte, ao se transformarem, passam a integrar uma nova realidade. Logo, os gêneros primários deixam de ter existência própria perdendo sua relação com a realidade, relação esta que agora se realizará através do gênero secundário. Para o autor (2011, p. 263),

no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo).

Nessa perspectiva, pode-se concluir que, no processo de reelaboração, um gênero secundário absorve um gênero primário, no entanto, o inverso não ocorrerá, pois o gênero

primário, devido a sua natureza mais simples, não comporta em sua estrutura a absorção de um gênero mais complexo, no caso, o gênero secundário.

Outro aspecto importante que se depreende do exposto na citação acima é que os gêneros primários ao serem incorporados e reelaborados pelos gêneros secundários “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta”, isto é, passam a integrar uma nova realidade que não aquela em que foram originariamente produzidos, como se pode perceber no exemplo a seguir, que é uma transcrição de um trecho do livro *Fazendo meu filme*, da escritora Paula Pimenta (2008, p.6):

“Disquei o número da casa do Leo, no fundo torcendo pra que ela não estivesse lá. Eu sabia que não tinha risco do Leo atender, pois, na parte da tarde, ele sempre trabalha na empresa do pai.

Tocou quatro vezes, antes que uma voz feminina atendesse. (...)

Telefonema da Fani para Dona Maria Carmem

Quarta-feira – 10 de julho

Fani: Oi, eu poderia falar com a Maria Carmem?

Maria Carmem: É ela... Quem está falando?

Fani (completamente gaguejando): Oi, dona Maria Carmem... Desculpa ligar nesse horário, quer dizer, não sei se esse é um bom horário, aliás, não sei qual horário seria melhor, bem, quer dizer... Aqui é a Fani, sou amiga do Leo. Tudo bom com a senhora?”(...)

Nesse exemplo, a conversa telefônica, gênero primário, foi incorporada e reelaborada pelo gênero secundário, o romance. Nesse processo, a conversa telefônica perdeu o vínculo imediato com a realidade concreta quando passou a integrar a realidade do gênero romance no qual foi inserido, isto é, a conversa telefônica deixou de integrar uma situação real de comunicação. Este fato pode ser constatado também pela utilização de alguns elementos textuais, para tornar compreensível ao leitor que se trata de uma conversa telefônica inserida num romance, tais como: contextualizar que Fani ligou para Dona Maria Carmem, marcar os turnos de fala com os respectivos nomes, especificar o momento em que o telefonema foi realizado (data), utilizar expressões para especificar o estado emocional dos interlocutores, usar marcadores conversacionais, etc. Estes elementos textuais seriam desnecessários na conversa telefônica do cotidiano, porque a comunicação discursiva seria imediata.

Se for considerado a realidade do romance, isto é, a conversa telefônica inserida no romance for observada como parte da enunciação das personagens desse romance, segundo Zavam (2009, p. 52), “ainda que conserve sua forma e seu significado, passa a fazer parte de uma realidade ‘fabricada’, ‘manipulada’, pois é fruto de uma comunicação verbal ‘artificialmente’ espontânea, criada pelo autor no desenvolvimento de sua obra”.

Ainda sobre o exemplo da conversa telefônica inserida no romance, convém destacar, que essa incorporação do gênero primário em um gênero secundário foi intitulado por Zavam (2009) como transmutação inovadora externa ou intergenérica. Nesse processo, o romance ao incorporar a conversa telefônica transmutou-a, ao inseri-la em sua realidade, mas também foi transmutado, pois passa a ter uma nova constituição (forma). Segundo a autora, esse processo em que um gênero, ao ser incorporado por outro, transmuta e é transmutado, configura-se como característica “auto e hetero constitutiva dos gêneros” (2009, p.50).

A autora, com embasamento nas concepções bakhtinianas sobre gêneros, criou uma categorização para o fenômeno da transmutação (reelaboração) dos gêneros. Nessa proposta, o processo de transmutação (reelaboração) foi subdividido em transmutação criadora e transmutação inovadora, esta, por sua vez, divide-se em externa e interna.

A transmutação criadora, como o próprio nome sugere, vai originar um novo gênero discursivo, ou seja, um gênero ao se transformar vai dar ensejo ao surgimento de outro, como, por exemplo, o e-mail, “o blog, a mala direta” (2009, p.55). Segundo Zavam, esse novo gênero vai conservar, “em sua estrutura composicional, tema e/ou estilo, marcas da transmutação, que podem ser percebidas em sua história” (2009, p.55).

Na transmutação inovadora, o gênero discursivo vai passar por uma transformação de caráter interno (intra-genérica) ou externo (intergenérica) sem, contudo, originar um gênero novo, isto é, conforme a autora, a capacidade do gênero de “comportar transformações, sem que essas o transformem em um novo gênero (os anúncios publicitários, o artigo de opinião, por exemplo)” (2009, p.55).

A transmutação inovadora interna ou intra-genérica, por sua vez, é a necessidade que o gênero tem de reelaborar-se internamente por contingências sociais, culturais e históricas, mas em sua transformação não há a incorporação de outro gênero. Segundo Zavam (2009, p. 60), nesse processo, são os seguintes fatores que determinam essa transformação interna: “a mudança de *mídiu*m, de propósito comunicativo, de esfera, de época, de estilo, entre outros (os mesmos fatores que também podem condicionar a incorporação de um gênero por outro)”, como pode-se verificar na figura 8:

Figura 8 – Anúncio publicitário de 1949



Fonte: Site *Propagandas Históricas*, 1949

Figura 9 – Anúncio publicitário de 2012



Fonte: *Blog da Josi Deoli*, 2012

As duas propagandas do produto Leite Moça ou leite condensado da marca Nestlé datam de realidades bem distantes (1949 e 2012), portanto, percebe-se que o percurso histórico, as mudanças sociais e culturais são os fatores que determinaram as mudanças internas do gênero anúncio publicitário de 2012. As transformações ocorridas no gênero foram internas, a reelaboração ocorreu dentro do próprio gênero para que o gênero anúncio publicitário atenda as exigências da atualidade.

A produção do anúncio publicitário de 1949, figura 5, insere-se num contexto em que a figura feminina de maior relevância era a materna, pois a mãe era quem cuidava da família e era o referencial de respeito, então o anúncio destinava-se a ela. Além disso, a figura materna denotava que uma mãe sempre escolhe o que é melhor para os seus filhos, reforçando a credibilidade do produto.

Já o anúncio publicitário de 2012, figura 6, precisou reestruturar ou reelaborar seus aspectos internos para atender outros objetivos que as mudanças sociais e culturais da sociedade foi exigindo ao longo do tempo, como, por exemplo, o público a quem se destina, o

estilo (cores, designe, estrutura, construção textual), entre outros interesses do mercado publicitário. Ainda deve-se levar em consideração que, na atualidade, vivencia-se uma época em que a cozinha não é mais um espaço só das mulheres, o ambiente é dominado também pelos grandes chefes de cozinha (figura masculina), que também são referencial de elegância e prestígio e, portanto, além do anúncio ser destinado também para eles, a figura de um chefe no anúncio reforça a credibilidade do produto (se um grande chefe de cozinha utiliza o produto, todos também vão querer usar).

Diante de tanta diversidade terminológica para o fenômeno da reelaboração de gêneros, entende-se ser relevante para auxiliar futuras pesquisas formular um esquema sintetizador compilando essas variadas denominações seguindo a ordem cronológica de surgimento dos termos, veja a seguir.

Quadro 1 – Denominações do fenômeno reelaboração de gêneros por autor e ordem cronológica

AUTOR	TERMINOLOGIA	ANO
BAKHTIN	Transmutação	2000
	Reelaboração	2011
FIX	Intertextualidade Tipológica	2006
MARCUSCHI	Intergenericidade	2008
ZAVAM	Transmutação Criadora	2009
	e Transmutação Inovadora	
MIRANDA	Intertextualização Constitutiva	2010
	e Intertextualização Estratégica	
KOCH E ELIAS	Hibridização ou Intertextualidade Intergêneros	2012
LIMA-NETO E ARAÚJO	Mescla por Intergenericidade Prototípica, Mescla por gêneros casualmente concorrentes	2012
	e Mescla por gêneros intercalados	

Fonte: Elaboração própria

Desse modo, pode-se pressupor que, quanto ao uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, os gêneros reelaborados adequam-se ao processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, já que abrangem de forma mais ampla e efetiva às

práticas sociais atuais. Além desse motivo, como a reelaboração dos gêneros é um processo que requer o conhecimento de diversos gêneros para melhor compreendê-lo, ao se colocar o aluno em contato com esse universo tão diversificado, se estará oferecendo a ele os meios necessários para que ele possa interagir em diferentes situações de comunicação de forma mais produtiva.

Em suma, a reelaboração é um processo que pode criar um gênero novo ou transformar um gênero já existente, contudo, o que convém ressaltar é que o estudo da reelaboração é importante para explicar as transformações pelas quais os gêneros passam para atender as demandas comunicativas. Portanto, um instrumento relevante para ser utilizado em sala de aula, pois possibilita ao aluno perceber que os gêneros, por serem maleáveis, modificam-se para atender as necessidades de comunicação que vão surgindo ao longo do tempo.

Na seção seguinte, discorre-se sobre competência comunicativa, objetivo que se pretende alcançar quando se ensina língua portuguesa na perspectiva dos gêneros discursivos e, nesta pesquisa especificamente, ao abordar a reelaboração de gêneros em sala de aula.

2.4 Competência comunicativa

Esta pesquisa, ao trabalhar com reelaboração de gêneros em sala de aula, tem por finalidade desenvolver a competência comunicativa do aluno, visto que o desenvolvimento desta competência envolve as competências linguísticas e discursivas e, portanto, é o enfoque mais apropriado para desenvolver a capacidade do aluno de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Para delinear os pressupostos da competência comunicativa, faz-se necessário, primeiramente, definir o termo competência. Segundo Aurélio (1999), competência seria “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Embora, o Aurélio defina competência como habilidade, que é o que se pretende desenvolver no aluno, o termo não abrange a especificidade que se objetiva, que é a habilidade do aluno de interagir em situações de comunicação.

Para definir competência de forma mais específica e pertinente, faz-se necessário remeter a década de 1960, quando Noam Chomsky desenvolveu um modelo de gramática gerativa, que preferiu denominar de Teoria de Princípios e Parâmetros, pois diferenciava-se dos modelos gerativistas anteriores.

Nesses estudos, Chomsky estabeleceu a oposição entre competência e performance. Conforme Raposo (1992, p.31), a competência é definida como “o conhecimento mental puro de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, sua gramática interiorizada”, enquanto a performance “designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas”. Contudo, convém ressaltar, que não será dado enfoque ao suporte material no cérebro humano para desenvolvimento da competência como proposto por Chomsky, mas, sim, à competência como a gramática interiorizada que o falante da língua possui para poder interagir em situações concretas. Nesse contexto, percebe-se ainda que a competência interferirá diretamente na performance, pois, para que o falante use adequadamente a língua de acordo com a situação, faz-se necessário que ele tenha interiorizado os mecanismos necessários para o uso concreto da língua.

Ainda delineando o conceito de competência com o qual se trabalhará, convém citar os estudos de Dell Hymes (1972), que, partindo dos estudos de Chomsky, desenvolve uma teoria de aquisição da linguagem pelo falante real, ou seja, aquele que faz uso da língua. Em sua proposta, a competência comunicativa deve abranger: “o que é formalmente possível”, “o que é viável dentro dos meios de implementação possíveis”, “o que é contextualmente apropriado” e “o que é de fato realizado pelos membros da comunidade”.

A proposta de Hymes é relevante e vai além do que foi proposto por Chomsky, pois sua teoria linguística leva em consideração a diversidade linguística em uma mesma comunidade. Nessa perspectiva, a língua fornece ao falante diferentes maneiras para expressar a mesma coisa dependendo das circunstâncias. O autor afirma que não há como se encontrar homogeneidade em uma língua falada em grandes comunidades, portanto deve-se começar uma análise da diversidade, pois, desse modo, se consegue isolar a homogeneidade que na diversidade se encerra.

Em sua teoria, Hymes deixa claro que o conceito de competência vai além da estrutura formal, pois uma estrutura formal pode ser possível, viável e apropriada (contextualmente adequada) segundo as regras gramaticais de uma língua e nunca ser utilizada pelo falante, tornando-se, assim, um exemplo abstrato de enunciação. Dessa forma, Hymes propõe que a competência comunicativa seja compreendida como o entrelaçamento desses níveis: “o que é formalmente possível”, “o que é viável dentro dos meios de implementação possíveis”, “o que é contextualmente apropriado” e “o que é de fato realizado pelos membros da comunidade”, pois faz-se necessário considerar a heterogeneidade da língua devido aos fatores sociais, o grau de formalidade, a idade do falante, a classe social, etc.

Travaglia (2002, p.17), por sua vez, define competência comunicativa como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Para que o usuário da língua desenvolva a competência comunicativa, faz-se necessário o domínio de outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual.

Segundo o autor (2002, p.17), a competência gramatical ou linguística “é a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais”, ou seja, é a capacidade do usuário da língua de construir um número infinito de sentenças com base nas regras da língua.

Já a competência textual, ainda conforme Travaglia (2002, p. 18), “é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas [...]”. Ao se referir às capacidades textuais básicas, Travaglia retoma a classificação de Charolles (1979), que divide as capacidades em formativa, transformativa e qualificativa.

A capacidade formativa é a habilidade dos usuários da língua de produzir e compreender um número ilimitado de textos. Já a capacidade transformativa seria aquela que permite aos usuários da língua transformar um texto adequadamente para atender a uma determinada finalidade. E, por fim, a capacidade qualitativa é a que permite ao usuário da língua reconhecer a que gênero pertence um determinado texto ou sua tipologia. Depreende-se, assim, que essas capacidades são complementares e, portanto, indissociáveis, visto que são fundamentais para a construção do todo que é a competência textual.

Entende-se que essas abordagens da competência comunicativa são relevantes para tentar compreender um conceito que abrange vários aspectos linguísticos e textuais, contudo, se quer ressaltar, que a abordagem de Travaglia é a que mais se coaduna com essa pesquisa, pois o enfoque da pesquisa é o gênero e, este, por sua vez, se “materializa” nas situações de comunicação.

Nesta pesquisa, ao se propor trabalhar com a reelaboração de gêneros em sala de aula, acredita-se que se propiciará aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa de forma mais satisfatória, pois, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, os diversos campos de atuação humana determinam o enunciado concreto, ou seja, o gênero do discurso a ser utilizado. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (...)”.

Assim, a reelaboração de gêneros, por ser um fenômeno que permite “recriar” ou “reorganizar” os gêneros para atender novas necessidades de interação, exigirá do aluno o

domínio de aspectos formais (estruturais e linguísticos), interativos, discursivos, enunciativos, entre outros, de diversos gêneros, bem como a tessitura que ocorre entre eles para reelaborar o gênero, tornando-o mais apto, usando as palavras de Travaglia, a “empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (2002, p.17).

3 A REELABORAÇÃO DE GÊNEROS EM SALA DE AULA E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo detalham-se os preceitos teóricos que nortearam a elaboração da SD voltada para o trabalho com o gênero panfleto e as reelaborações decorrentes do processo de criação visando a aplicação em sala de aula. Nesta pesquisa, que tem como proposta trabalhar com a reelaboração de gêneros em sala de aula por meio de uma sequência didática, optou-se por trabalhar, no que diz respeito a sequência didática, com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), primeiramente, pelo fato de os autores basearem sua teoria nos gêneros a partir dos pressupostos bakhtinianos, o que se coaduna com esta proposta de trabalho, e, segundo, pelo fato de Dolz, Noverraz e Schneuwly utilizarem o gênero como instrumento de ensino, o que condiz com o que está proposto pelos PCN.

Além disso, os autores observam que, nas práticas escolares, deve haver “uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (2004, p. 68). Eles propõem que o gênero trabalhado na escola deve “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]” (2004, p.69).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) buscaram desenvolver um protótipo de sequência didática que permite o ensino das dimensões textuais da oralidade e da escrita simultaneamente, isto é, “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.” (p. 82). Os autores definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

Nessa proposta de trabalho, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (2004, p.83), ou seja, a finalidade de se criar uma sequência didática, nessa perspectiva, é levar o aluno a dominar os gêneros, que possibilitem novas práticas de linguagem, o que condiz com a proposta de levar gêneros reelaborados para sala de aula, e possibilitar ao aluno o domínio sobre a natureza da reelaboração de forma a utilizá-la adequadamente de acordo com as diferentes ou novas situações de comunicação que se apresentem no seu cotidiano.

No que concerne à aplicação dos gêneros reelaborados em sala de aula, será utilizada a proposta de elaboração de uma sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tem a finalidade de permitir ao aluno dominar um gênero discursivo de acordo com a

situação de comunicação. Segundo os autores, uma sequência didática deve possuir a seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final, conforme esquema a seguir:

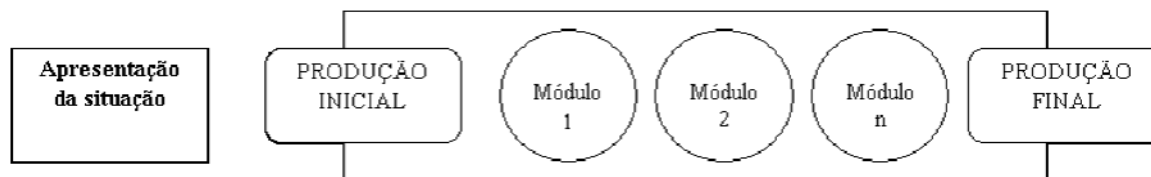


Figura 10 – Esquema da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83)

Na apresentação da situação inicial, deve-se “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (2004, p. 84). Nesta pesquisa, o projeto de comunicação partiu da elaboração de panfletos, que poderiam ser reelaborados, com a finalidade de conscientizar a circunvizinhança da comunidade escolar a não colocar lixo na calçada da escola. Os alunos vivenciaram uma situação real de comunicação, pois elaboraram os panfletos que foram, posteriormente, distribuídos pessoalmente nos arredores da escola.

Além disso, abordou-se o problema do lixo na calçada da escola por acreditar que essa proposta atende uma das exigências da apresentação da situação da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que é de “apresentar um problema de comunicação bem definido”. A partir do problema bem delineado, segundo os autores, espera-se que o aluno consiga responder as seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Ainda nessa fase de apresentar a situação inicial para os alunos, segundo essa proposta deve-se levar aos alunos os conteúdos que serão abordados na produção dos textos, nesse caso, foi o gênero panfleto, e a tríade proposta por Bakhtin na construção do gênero, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Quanto à reelaboração de gêneros, a proposta de trabalho é a bakhtiniana (2011) e a tipologia operacional de Zavam (2009), assunto explorado no tópico antecedente.

No que diz respeito ao gênero panfleto ou folheto, recorreu-se a definição de Costa (2008, p.146), que conceitua “PANFLETO (v. FÔLDER, FOLHETIM, FOLHETO, PROSPECTO, VOLANTE): texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feita em locais de grande circulação.” A escolha da conceituação desse autor não foi aleatória, buscou-se, mais uma vez, teorias pautadas nos pressupostos de

Bakhtin, como se constata nas palavras do próprio Costa (2008, p.12), que afirma que “A escolha dos verbetes ou artigos se pautou no princípio da diversidade ou heterogeneidade dos gêneros, princípio teórico básico bakhtiniano.”

Escolheu-se o panfleto também por ser um gênero que tem por objetivo modificar comportamentos, devido sua intencionalidade apelativa, portanto atende a finalidade que se objetiva alcançar que é conscientizar os moradores da circunvizinhança da escola sobre o problema do lixo e levá-los a modificarem seu comportamento.

Outro fator que propiciou a escolha do gênero panfleto foi o fato de ser um texto publicitário, o que permite uma maior liberdade no processo criativo; revela-se, pois, bem propício quando se fala de reelaboração de gênero, visto que neste processo pode-se “mesclar” diferentes gêneros.

Quanto aos elementos que constituem o gênero, conteúdo temático, construção composicional e estilo, na proposta desta pesquisa, foram utilizados os conceitos propostos por Koch e Elias (2010, p.60) sobre o assunto, que são: “o conteúdo temático diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o estilo está vinculado ao tema e ao conteúdo”. No que diz respeito à construção composicional, Koch e Elias (2010, p. 60) não definem o termo, mas exemplificam, utilizando o gênero cartão-postal e afirmam que “sobressaem em sua composição os seguintes elementos: destinatário, informação contida em um campo à parte, além de saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura. Da exemplificação, pode-se inferir que, a construção composicional é constituída dos elementos estruturais que permitem a associação da construção textual a um determinado gênero.

Quanto ao estilo, utilizou-se o conceito de Bakhtin (2011,p.266) que afirma que “a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais”. Os estilos de linguagem ou funcionais, por sua vez, são “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.”(2011, p.266). O estilo, portanto, é indissociável do gênero, pois constitui componente intrínseco à sua construção.

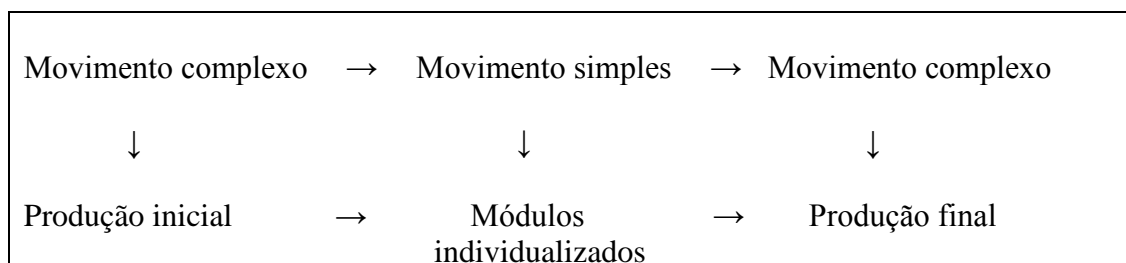
Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é necessário que o professor deixe os alunos informados e conscientes da importância desses conteúdos que vão ser trabalhados em sala de aula, portanto é na fase de apresentação da situação inicial que os alunos tomaram conhecimento do “projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (p.85).

Depois da contextualização do projeto que foi desenvolvido com os alunos, eles passaram à primeira produção, o que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não é

uma etapa infrutífera, visto que eles deviam produzir um texto adequado à situação proposta, embora eles não consigam, nesse primeiro momento, atender a todos as características do gênero solicitado. Esta etapa é imprescindível para o professor, pois permite que ele avalie não só as dificuldades apresentadas nas produções iniciais, mas também as dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de produção.

Na etapa seguinte, que é a dos módulos, o professor deve trabalhar com as dificuldades que apareceram na primeira produção, isto é, a elaboração dos módulos objetiva oferecer ao aluno os meios necessários para superação das dificuldades. Esse processo que vai da produção inicial aos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly denominou de “movimento geral da sequência didática” (2004, p.88), pois o movimento parte do mais complexo, que é produzir um gênero, para o mais simples, que são os módulos, os quais, por sua vez, de forma individualizada, trabalham especificamente as capacidades necessárias ao domínio do gênero. Depois, o movimento da sequência didática vai para o complexo novamente, que é a produção final. Esse “movimento geral da sequência” didática pode ser esquematizado no quadro que se segue:

Quadro 2 – Movimento da sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: Elaboração própria

No processo de elaboração dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.88) levantam três questionamentos: 1. Que dificuldades da expressão oral e escrita abordar?; 2. Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? e 3. Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

A fim de responder essas indagações, os autores sugerem três etapas no processo de construção dos módulos, que são: trabalhar problemas de níveis diferentes; variar atividades e exercícios e capitalizar as aquisições.

Na primeira etapa, trabalhar problemas de níveis diferentes, os autores (2004, p.88), baseados na psicologia da linguagem, vão propor mais quatro etapas, a saber: representação

da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

Na representação da situação inicial, o aluno deverá ter compreendido com exatidão a finalidade da proposta de elaboração do gênero, do destinatário e do seu papel como locutor.

Na elaboração dos conteúdos, o aluno deverá conhecer as técnicas específicas na elaboração do conteúdo de determinado gênero, isto é, dominar as especificidades de acordo com o gênero que está sendo trabalhado.

No planejamento do texto, o aluno deverá levar em consideração a finalidade ou o destinatário do gênero para estruturar seu texto.

E, por fim, na realização do texto, o aluno deverá escrever seu texto utilizando a linguagem mais eficaz para a finalidade que se pretende alcançar com a produção daquele gênero.

Na segunda etapa, variar as atividades e exercícios, os autores (2004, p.89) são enfáticos ao dizer que “o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho”, portanto, partindo dessa premissa, eles sugerem que cada módulo tenha atividades diversificadas com o objetivo de levar o aluno por diferentes meios à apropriação dos conteúdos necessários ao seu sucesso na produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91) dividem as atividades e exercícios em três categorias: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Na terceira etapa, capitalizar as aquisições, o professor deverá estimular os alunos a refletirem sobre tudo que foi aprendido nos módulos e juntos fazerem uma síntese dos conhecimentos adquiridos.

Segundo os autores, a sequência didática deve ser finalizada com a produção final, momento em que o aluno colocará em prática todo o conhecimento adquirido durante os módulos e também será o momento oportuno para o professor avaliar o aprendizado do aluno.

Os autores sugerem que a avaliação da produção final dos alunos, realizada pelo professor, seja de caráter somativo, isto é, os critérios utilizados na avaliação sejam embasados nos elementos trabalhados nos módulos da sequência. Isso fará com que a avaliação seja objetiva por pautar-se nos conteúdos trabalhados em aula, bem como tornará possível ao professor “observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (2004, p.91).

Diante de tudo o que foi exposto, convém destacar mais uma vez que este trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos apresentados, pois seu foco central é a aprendizagem dos gêneros discursivos em situação escolar. Dessa forma, avaliar as capacidades iniciais dos alunos; escolher os objetivos prioritários que assegurem novas aquisições (reelaboração de gêneros) dos alunos; vencer os obstáculos que intervêm na aprendizagem; utilizar os recursos didáticos que ajudem o trabalho em sala de aula com os gêneros focalizados e desenvolver nos alunos capacidade de realizar as tarefas de maneira autônoma são etapas de suma importância no processo de construção do aprendizado.

4 REELABORAÇÃO DE GÊNEROS, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ENSINO: TRIPÉ PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO

Neste capítulo, são discutidos e analisados os dados coletados antes da aplicação dos módulos, ou seja, os dados resultantes da produção inicial dos alunos, cujo objetivo foi verificar o desempenho inicial dos alunos na produção do gênero panfleto e proporcionar por meio da intervenção de uma sequência didática específica o progresso nas habilidades de produção dos alunos, bem como o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

São apresentados também os principais dados da pesquisa, tais como: número de alunos participantes, desafios que se apresentaram na realização da sequência didática e principais dificuldades apresentadas pelos alunos quanto aos elementos estruturais do gênero focalizado.

Logo em seguida, procede-se à análise contrastiva entre a produção inicial e a final, a fim de demonstrar os avanços alcançados pelos alunos na apropriação do gênero folheto e dos recursos que possibilitam a sua reelaboração. Antes, no entanto, faz-se necessário falar sobre os procedimentos metodológicos empregados.

4.1 Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa será apresentada de forma detalhada nos tópicos descritos a seguir.

4.1.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos da rede pública estadual, no município de Fortaleza, na turma do 9º ano B do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins, onde a pesquisadora leciona como professora efetiva.

O trabalho com gêneros textuais já é realizado na escola, no entanto trabalha-se com o modelo tradicional, que passa para o aluno a ideia de que o gênero possui características específicas e fixas e não se amplia a abordagem para que o aluno perceba que o gênero não é algo estático. Foi, portanto, a partir desse ensejo, que surgiu a proposta desta pesquisa de trabalhar também com a plasticidade dos gêneros, ou seja, com o fenômeno da reelaboração.

O gênero textual escolhido foi o panfleto, ou folheto, e levou-se em consideração seu propósito comunicativo, sua aplicabilidade dentro do contexto escolar e da comunidade, bem como o tema proposto, que surgiu a partir de problema enfrentado pela escola.

A proposta de produção inicial surgiu de uma situação de comunicação real, que deve ser estabelecida entre escola e moradores da circunvizinhança, para resolver o problema do lixo que a população está colocando na lateral da escola.

A partir dessa situação real vivenciada pela escola, foi proposto aos alunos que elaborassem um panfleto para conscientizar os moradores da circunvizinhança da Escola de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins a não jogarem lixo na calçada da escola. Ao elaborarem o panfleto, os alunos deviam observar com atenção o que iriam escrever, pois o texto a ser produzido tinha uma finalidade específica e destinava-se a um público-alvo. O texto do aluno atravessaria os muros da escola e seria distribuído pessoalmente aos moradores da vizinhança da escola. Portanto, os alunos deveriam usar sua capacidade de persuasão, pois, com certeza, os melhores textos seriam aqueles que convenceriam os leitores de que a escola em que eles estudam não é o local adequado para colocar lixo.

Antes de os alunos fazerem a produção inicial, foram levados, para a sala de aula, exemplares de gêneros da esfera publicitária para que os alunos tivessem contato com o fenômeno da reelaboração. Foi feito um breve levantamento de questões a respeito do conteúdo temático, construção composicional e estilo dos gêneros, explorando notadamente aspectos da reelaboração nos textos em que esse fenômeno podia ser observado, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspectos constitutivos dos gêneros.

Após essa contextualização em sala de aula, foi solicitada aos alunos a produção inicial. A partir do texto escrito, bem como do processo de produção, o professor pôde identificar as dificuldades que os alunos sentiram na elaboração do texto. Em seguida, o professor elaborou módulos, que foram aplicados nas aulas de língua portuguesa semanalmente, com o objetivo de sanar as dificuldades dos alunos. Depois da aplicação dos módulos em sala de aula, cada aluno fez, então, sua produção final. Assim, após a realização da produção final, o professor pôde analisar se o trabalho com o gênero discursivo, na perspectiva da reelaboração, levando em consideração os aspectos dinâmico, interativo e social, bem como aspectos estruturais do gênero, realmente favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

4.1.2 Participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cláudio Martins como mencionado anteriormente. O colégio, que atende alunos do Ensino

Fundamental II e do Ensino Médio, está localizado no município de Fortaleza, Ceará, no bairro Monte Castelo, na região metropolitana da cidade de Fortaleza.

Participou da pesquisa uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da referida escola, composta por 34 alunos, 15 meninos e 19 meninas, com idade entre 14 a 17 anos, os quais, em sua maioria, residem no próprio bairro ou em bairros adjacentes, tais como: Ellery, Carlito Pamplona, Jacarecanga e Álvaro Weyne.

Os alunos realizaram as atividades propostas na sequência didática. Assim foram trabalhados os módulos, em 6 (seis) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada, durante o segundo bimestre do ano letivo de 2016, conforme cronograma previsto no projeto de pesquisa.

4.1.3 Procedimentos e material

Os textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática integraram o material analisado. Assim, foram analisadas a produção inicial, que foi realizada no primeiro encontro, e a produção final, que foi elaborada após a aplicação do último módulo, quando se esperava que tivessem sido trabalhadas as dificuldades identificadas na produção inicial.

A investigação, proposta nesta pesquisa, foi realizada a partir da aplicação de uma sequência didática elaborada sobre o gênero panfleto cujos textos exploravam o fenômeno da reelaboração no 9º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente apresentou-se a situação inicial ao aluno, no caso, o processo comunicativo do qual iriam participar, que seria a proposta de elaboração de panfletos para conscientizar a população que não deve colocar lixo na escola em que eles estudam. Nesse momento, foi feita uma breve revisão a respeito dos aspectos constitutivos do gênero panfleto.

Depois, os alunos produziram um primeiro texto, com base em seus conhecimentos reais, momento denominado de produção inicial. Para a realização da produção inicial, foi utilizado o aparelho multifuncional, um computador com um retroprojeter acoplado, que permitiu aos alunos visualizar a proposta de produção inicial no quadro, visto que o uso de impressão na escola, por falta de material, está restrito apenas às provas bimestrais.

Na produção dos panfletos, os alunos utilizaram seus celulares em sala de aula com o aplicativo *PicsArt*, que é um editor de imagens e de texto. Recorreu-se a esse expediente pelo fato de o laboratório de informática da escola não dispor de computadores para todos; o uso da internet ser restrito; e o programa utilizado ser o *Linux*, que limita o trabalho com imagens, pois não tem recursos para editá-las. Os panfletos elaborados pelos alunos foram enviados

para o celular da professora em sala de aula via *Bluetooth*, pois a escola não disponibiliza acesso à internet nas salas de aula.

Em seguida, a professora-pesquisadora, tomando por base as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial do gênero panfleto, elaborou os módulos com que trabalhou essas dificuldades, em etapas distintas. Esses módulos também foram trabalhados em sala de aula utilizando o aparelho multifuncional.

É necessário ressaltar que, nos módulos elaborados, foram abordados também o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero panfleto, conteúdos fundamentais para a construção do conceito de gênero e reelaboração de gêneros, o que, acredita-se, pôde assegurar melhor desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

E por último, foi a vez da produção final, etapa em que o aluno colocou em prática tudo o que aprendeu ao longo do processo, e, assim, puderam ser verificados se os objetivos determinados na elaboração da sequência didática haviam sido alcançados ou não.

Portanto, os dados foram obtidos a partir da aplicação da sequência didática elaborada, ou melhor, foi a partir da interação com os alunos em aula de língua portuguesa que foram coletados os dados analisados. Assim, os resultados deste estudo só puderam ser obtidos após os dados terem sido coletados e analisados à medida que foi sendo aplicada a sequência didática, com os respectivos módulos, em sala de aula.

4.2 Participação dos alunos nas atividades da sequência didática

A participação dos alunos na realização da produção inicial foi significativa, no entanto surgiram algumas intercorrências no percurso de realização da produção do gênero panfleto proposto.

A primeira intercorrência foi a redução do número de celulares em sala de aula, pois, devido ao aumento da violência na cidade de Fortaleza, muitos pais proibiram os filhos de levar os celulares para sala de aula. Como a proposta de produção era de ser realizada no celular por meio do aplicativo PicsArt e ocorreu a redução do número de celulares em sala de aula, fez-se necessário permitir que os alunos realizassem a atividade em duplas. No entanto, alguns alunos solicitaram a realização da atividade individualmente.

A segunda intercorrência foi o fato de os alunos solicitarem que, além da temática do lixo proposta inicialmente, fosse abordada também a temática do consumo consciente da água, o que foi bem apropriado devido às circunstâncias em que a população cearense se vê diante de ininterruptos cinco anos de seca e da realidade do racionamento de água na capital, bem

como em outras cidades do País. Além disso, convém ressaltar que a escassez de água é um problema de ordem mundial e, portanto, foi bem apropriada a sugestão do tema pelos alunos. Então, para atender à solicitação dos alunos, ficou estipulado que eles poderiam escolher entre uma das duas temáticas: consumo consciente de água ou descarte apropriado do lixo.

No momento de produção inicial, participaram os 34 alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, o que possibilitou a produção de 34 textos, cuja análise será apresentada nas seções seguintes. Antes, porém, julgou-se oportuno dar alguns esclarecimentos sobre o aplicativo utilizado na sala de aula para produção dos textos, o que se verifica a seguir.

4.3 O uso do aplicativo PicsArt

A proposta de produção dos alunos foi realizada com o uso do celular por meio do aplicativo PicsArt, no entanto muitos alunos não conheciam e não sabiam utilizar o recurso. Para que os alunos dominassem o uso do aplicativo, fez-se necessário destinar duas aulas pautadas em recursos audiovisuais para ensinar-lhes como utilizá-lo.

O aplicativo PicsArt é um editor de imagens que permite editar fotos ou imagens salvas da internet. Além disso, possibilita escrever textos, recortar e colar imagens, usar filtros, desenhar e até elaborar folhetos.

Nessas aulas preparatórias para uso do aplicativo, fez necessário demonstrar alguns recursos que poderiam ser utilizados pelos alunos para elaboração do panfleto, que serão descritos sucintamente a seguir:

- ▶ *edit*: editar imagem;
- ▶ *selection*: selecionar a parte da imagem que deseja editar;
- ▶ *tool*: cortar, rotacionar, ajustar brilho e contraste;
- ▶ *free cop*: pintar parte da imagem;
- ▶ *shape cop*: pintar e cortar em forma de círculo, triângulo, coração, etc;
- ▶ *stretch*: selecionar a parte da imagem que não quer alterar;
- ▶ *corrections*: fazer correções na imagem;
- ▶ *shape mask*: colocar molduras na imagem;
- ▶ *frame*: aplicar molduras divertidas na imagem;
- ▶ *add photo*: adicionar foto em cima de foto;
- ▶ *clipArt*: colar adesivos na imagem;
- ▶ *lens flare*: colocar uns reflexos de sol na imagem;

► *callout*: adicionar balões de fala;

Diante de tantos recursos, não se objetivou que os alunos aprendessem a nomeá-los, mas, sim, a usá-los. Embora os alunos tenham assistido vídeos para aprender a usar o aplicativo, foi somente no momento da elaboração do panfleto, através de várias tentativas, que eles passaram a se familiarizar com o PicsArt.

Depois dos alunos se familiarizarem com o aplicativo de celular que seria utilizado, foi necessária uma exposição do gênero panfleto para que os alunos compreendessem o gênero que se estava solicitando que eles produzissem. Portanto, na próxima seção, será descrita a abordagem do gênero panfleto em sala de aula.

4.4 A apropriação do gênero panfleto

Inicialmente foi apresentada a turma a proposta de trabalho com a sequência didática, pois foi incluída no planejamento do segundo bimestre da disciplina de Língua Portuguesa, que teve início em agosto, visto que, devido à greve estadual dos professores³, o calendário escolar ficou atrasado.

Na proposta de produção inicial, solicitou-se aos alunos que produzissem um panfleto direcionado aos moradores do bairro Monte Castelo, onde a escola fica situada.

A primeira proposta tinha por finalidade conscientizar a comunidade a descartar o lixo nos dias de coleta seletiva e evitar o descarte inadequado dos resíduos na calçada lateral da escola.

A segunda proposta de produção inicial, de sugestão dos alunos, consistia em produzir um panfleto, só que desta vez o público-alvo seria mais abrangente, direcionado aos moradores de Fortaleza com a finalidade de promover a ideia do consumo consciente de água.

A turma em sua maioria foi participativa e receptiva às solicitações da professora ao longo do desenvolvimento da SD; no entanto, convém destacar que, apesar de assídua às aulas, ao longo da SD não houve participação da turma por completo. Assim, no gráfico a seguir, tem-se um demonstrativo da participação dos alunos na produção inicial e na produção final do gênero panfleto.

³ Os professores da rede estadual de ensino estiveram em greve no período de 25 de abril a 9 de agosto de 2016.

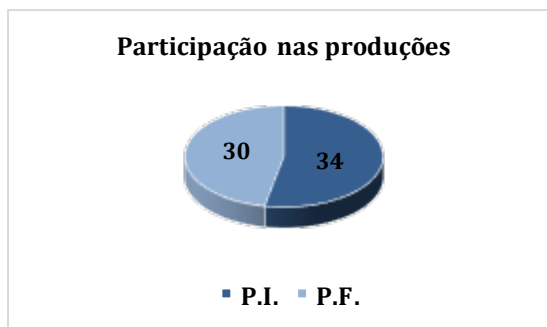


Gráfico 1 – Participação dos alunos nas produções

Como se pode constatar, a produção inicial (PI) contou com um número maior de participantes, 34; já a produção final (PF) teve 30 participantes.

Antes de os alunos produzirem o texto primário, fez-se necessário inicialmente apresentar exemplos do gênero panfleto aos alunos em sala de aula. Por ser um gênero que circula na esfera cotidiana do aluno, a identificação do gênero folheto foi imediata assim como a esfera de circulação. Eles não demonstraram, portanto, nenhuma dificuldade no reconhecimento do gênero e nem na sua esfera de circulação.

Como esta pesquisa segue a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não se pôde aprofundar os conceitos do gênero proposto antes da elaboração da primeira produção, pois o aluno deveria produzir seu texto inicial com base nos conhecimentos que possui do gênero. Portanto, após a breve explanação acerca do gênero, os alunos produziram seus panfletos de acordo com a proposta apresentada.

Desse modo, a produção inicial, composta por 34 panfletos, apresentou um percentual maior dos alunos que optaram pela temática da água, 29 alunos, enquanto apenas 5 alunos escolheram a temática do lixo, conforme gráfico a seguir.

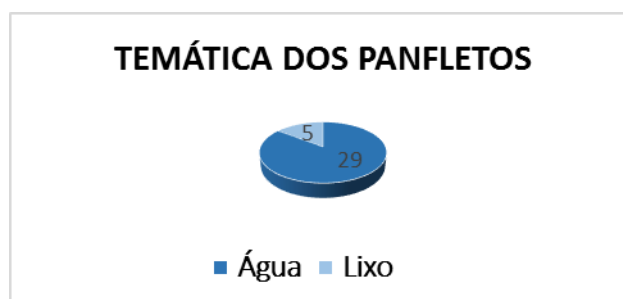


Gráfico 2 – Produção dos panfletos por temática

Ao analisar as produções iniciais, verificou-se que, dos 34 panfletos produzidos pelos alunos, 20 apresentavam o fenômeno da reelaboração, configurando-se, assim, 58% dos panfletos reelaborados, conforme gráfico abaixo.

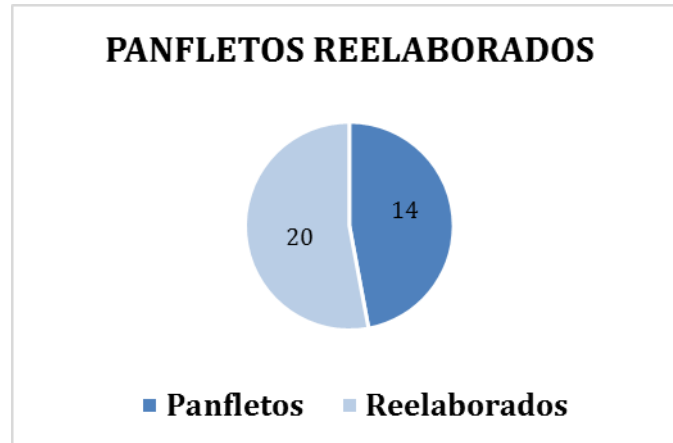


Gráfico 3 - Produção de panfletos reelaborados

O fenômeno da reelaboração nos panfletos dos alunos configurou-se através das atividades de copiar, recortar e colar imagens, que se percebe serem práticas muito comuns nas redes sociais, no caso, o Facebook. Na construção dos textos, os alunos utilizaram uma construção própria dos espaços virtuais chamados de *memes*, no entanto, sem fazer uso do recurso do humor, como se constata na figura 11.

Figura 11 – PI de P20



No panfleto do participante 20, o texto foi construído com a colagem de duas imagens justapostas, recurso de construção textual utilizado no gênero *meme*, no entanto com o objetivo do gênero panfleto.

Além disso, nas produções iniciais, os alunos apresentaram dificuldades não só quanto ao conteúdo temático, mas também quanto à construção composicional e ao estilo, dificuldades estas que serão exemplificadas e detalhadas na seção de análise dos dados.

A tabela a seguir mostra a distribuição do tipo de dificuldade e o percentual correspondente.

	Nº de panfletos	Percentual
Conteúdo temático	1	2,9%
Construção composicional	29	85%
Estilo	29	85%

Tabela 1 – Problemas apresentados nas produções iniciais

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções iniciais, expostas acima, fez-se necessário a elaboração de 5 módulos, destinados, então, a desenvolver as habilidades necessárias para realização da produção final.

4.5 Elaboração dos módulos da sequência didática

Os módulos foram elaborados a partir da detecção das dificuldades apresentadas no processo de elaboração da produção inicial desde o momento em que foi apresentada aos alunos a proposta de produção, assim como o gênero panfleto e o fenômeno da reelaboração dos gêneros.

O desenvolvimento dos módulos foi iniciado na semana seguinte à elaboração da produção inicial para dar continuidade ao trabalho proposto. Priorizou-se que o trabalho fosse realizado sequencialmente, sem interrupções durante o processo de realização da pesquisa, portanto eram utilizadas duas aulas das seis aulas semanais de língua portuguesa que os alunos do 9º ano assistem para aplicação das atividades específicas dos módulos.

Os módulos foram aplicados em cinco encontros de 2 (duas) aulas consecutivas de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando cinco semanas, pois foi aplicado um módulo por semana. Foram realizadas atividades, mediadas pela professora, que compreendiam leituras e discussões orais para compreensão acerca do gênero panfleto e a reelaboração de gêneros. Após a aplicação do último módulo, os alunos realizaram a produção final.

A sequência didática, portanto, constitui-se de cinco módulos compostos de atividades elaboradas para alcançar objetivos específicos que estão sintetizados no próximo quadro.

Quadro 3 – Resumo dos módulos da sequência didática para 9º ano.

MÓDULO	TEMA	FINALIDADE	ATIVIDADE(S)
MÓDULO 1	Gêneros reelaborados.	Identificar a fusão da forma e da função de gêneros diferentes.	Leitura e análise de gêneros reelaborados.
MÓDULO 2	Gêneros reelaborados e tradicionais.	Perceber que a forma do gênero pode variar, mas será o propósito comunicativo que determinará o gênero.	Comparar gêneros tradicionais com gêneros reelaborados e analisar semelhanças e diferenças.
MÓDULO 3	Gênero textual: panfleto.	Reconhecer a estrutura composicional do gênero, seu propósito comunicativo e estilo.	Leitura e análise oral de panfletos com temáticas e propósitos distintos.
MÓDULO 4	Situação de comunicação, modalidade linguística e estilo.	Perceber que cada situação de comunicação envolve uma determinada esfera de circulação, linguagem e estilo.	Exercício de análise oral de diferentes situações comunicativas, modalidades linguísticas e estilos.
MÓDULO 5	Revisão e reescrita do gênero panfleto.	Revisar os conteúdos e a estrutura dos panfletos produzidos, a fim de reescrevê-los fazendo as modificações necessárias.	Releitura das produções iniciais observando as dificuldades apresentadas. Reescrita dos panfletos.

No primeiro módulo, foram trabalhados os gêneros reelaborados, identificando os gêneros carta e anúncio publicitário separadamente e comparando-os ao gênero reelaborado (híbrido) composto por ambos, através da análise dos textos (cf. Apêndice A).

O texto foi lido oralmente e discutiu-se o propósito comunicativo e sua construção composicional, bem como se levou o aluno a refletir que formas e funções prevaleciam nos textos em separados e quando mesclados. O primeiro objetivo desse módulo foi levar o aluno a reconhecer o fenômeno da reelaboração de modo consciente, refletindo sobre o processo, ou

seja, sua construção; e, o segundo objetivo, foi levar o aluno a refletir que a reelaboração é um recurso que pode ser utilizado intencionalmente para atingir um determinado objetivo.

No segundo módulo, apresentou-se o mesmo gênero convite de casamento em duas versões, tradicional e reelaborada, a fim de discutir com os alunos as semelhanças e as diferenças na construção dos gêneros (cf. Apêndice A).

O objetivo desse módulo era levar o aluno a perceber que, embora o gênero, através de sua reelaboração (mescla de gêneros), possa assumir a forma de outro gênero, será o propósito comunicativo que determinará o gênero que prevalece.

No terceiro módulo, levou-se o gênero panfleto para sala de aula para revisar e trabalhar a estrutura, a finalidade e o público a que se destina. Primeiro, buscou-se, por meio de perguntas orais, resgatar o que o aluno já sabia sobre o gênero (cf. Apêndice A).

Depois, foram lidos oralmente dois panfletos, cujas temáticas eram água e lixo, destinados a cidades específicas, e discutiu-se sobre os motivos ensejadores da construção composicional do texto daquela forma, a linguagem empregada, a finalidade do texto, o público alvo, entre outros aspectos.

Na atividade proposta neste módulo, os alunos não conseguiram perceber sozinhos que o gênero panfleto (da água e do lixo) havia sido criado respectivamente para cidades específicas, o que podia ser constatado pelo logotipo da prefeitura da cidade em cada panfleto (cf. Apêndice A).

Portanto, acredita-se que a atividade realizada nesse módulo auxilia não só no reconhecimento dos elementos deste gênero, como ajuda também a desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual, bem como proporciona uma reflexão crítica de que o texto ao ser construído visa um objetivo específico e, portanto, precisa ser meticulosamente pensado antes de ser construído, habilidade que os alunos precisam desenvolver melhor.

Para o quarto módulo, utilizou-se uma atividade que envolvia situações de comunicações variadas, que abrangiam também esferas de circulação distintas, para que os alunos percebessem que as escolhas de linguagem e estilo vão ser realizadas de acordo com essas diversas situações de interação que vão surgindo no cotidiano (cf. Apêndice A).

Nesse módulo, percebeu-se que os alunos identificavam com muita facilidade a linguagem e o estilo das situações comunicativas vivenciadas por eles, no entanto, no exemplo da videoconferência, integrante do módulo 4, os alunos permaneceram calados demonstrando “estranhamento” ao depararem com uma situação comunicativa que eles desconheciam. E aqui fica o reconhecimento da relevância mais uma vez do estudo de língua

portuguesa na perspectiva dos gêneros que, por constituírem-se na interação, são uma fonte inesgotável de aprendizado, pois estes artefatos sociodiscursivos se renovam de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade.

Antes do quinto e último módulo, levou-se o aluno a refletir sobre o percurso que havia sido feito até aquele momento na construção do aprendizado sobre o gênero panfleto e a reelaboração de gêneros; escreveu-se no quadro um resumo de todos os aspectos que haviam sido abordados nas atividades realizadas em sala (cf. Apêndice A). Essa reconstrução do percurso que havia sido feito era necessária para lembrar aos alunos aspectos importantes estudados, pois, no quinto módulo (cf. Apêndice A), os alunos analisariam seus próprios textos utilizando como parâmetros os estudos realizados nas atividades e anotariam no seu caderno o que precisaria ser refeito para que o gênero atendesse ao propósito comunicativo.

Depois do quinto módulo, que foi o módulo mais laborioso, inclusive levando mais aulas do que o esperado, 4 aulas, chegou o momento da reescrita. Essa etapa foi importantíssima, pois os alunos interagiram muito bem ajudando uns aos outros durante o processo de revisão dos seus textos e reconhecendo as mudanças que precisavam ser feitas.

Na última etapa da SD, encerrando também a coleta de dados, os alunos realizaram a produção final dos panfletos do mesmo modo da confecção inicial, fazendo uso do aplicativo PicsArt no celular em sala de aula, e enviaram via *Bluetooth* para a professora.

Nessa etapa, foi necessário um trabalho de conscientização dos alunos para a reescrita dos textos, pois, como não é uma prática recorrente da escola (visto que eles só fazem o rascunho da redação e passam a limpo, sem, contudo, reescrever o texto após a indicação dos erros pelo professor), não possuem costume de reescrever o texto. No entanto, convém ressaltar que é uma etapa relevante e que será proposta sua implementação na escola como prática que será obrigatória, não só para composição da nota final de produção textual do aluno, mas, sobretudo, para o amadurecimento do aluno como produtor de texto.

Depois da explanação sobre a aplicação da SD em sala de aula, na seção seguinte será realizada a análise contrastiva das produções dos alunos, visando demonstrar os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática proposta neste trabalho.

4.6 Análise do corpus

Nesta seção, serão analisados os dados coletados a fim de verificar o desempenho dos alunos e investigar a aplicação da sequência didática, como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental,

pode proporcionar progressos nas habilidades de interação em sociedade através da produção de textos.

No total, 32 (trinta e dois) alunos participaram das atividades da SD, pois, de uma turma de 34 (trinta e quatro) alunos, dois alunos faltavam de modo recorrente, o que os levou a produzir só o texto inicial. E apenas 2 (dois) alunos recusaram-se a refazer sua produção inicial. Verificou-se, portanto, que o número de abstenção foi baixo, conseguindo-se que 30 (trinta) alunos participassem ativamente e refizessem as produções entregando o texto final. Assim, serão analisados 60 (sessenta) panfletos, 2 (dois) de cada um dos participantes. Os alunos foram identificados como P1 a P30 (participante nº 1 a participante nº 30).

Desse modo, serão considerados para análise as duas versões produzidas pelos alunos que participaram dos encontros, as produções inicial e final, analisando-se o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero trabalho durante a SD.

A primeira categoria da análise, relacionada ao conteúdo temático, apenas 1 (um) aluno inseriu em seu panfleto um gráfico, intitulado *Necessidade de ações do sindicato para o setor*, que não condizia com o referido tema escolhido por ele, no caso, a água, por isso foi destacada a análise do seu panfleto.

Embora numa análise à primeira vista, o texto do aluno possa ser considerado como fuga ao tema, essa fuga pode ser tomada como fuga parcial, pois o aluno faz referência ao tema solicitado na proposta de escrita: água. Nesse sentido, não pode ser considerada como fuga total, que são aqueles casos em que o texto não faz nenhuma referência ao tema solicitado, o que não sucedeu nesta pesquisa. O tema do gráfico anexado ao texto refere-se a capital de giro, treinamento gerencial, orçamento, modernização, participação em feiras, entre outros assuntos relacionados a gerenciamento de uma determinada empresa e, portanto, alheios ao uso consciente de água, como se verifica na figura 12:

Figura 12 – PI de P9



Além do gráfico que foge ao tema, percebe-se que o panfleto apresenta problemas também nos outros dois aspectos que são: construção composicional e estilo. O aluno constrói o texto de forma desorganizada, inclusive visualmente há falta de delimitação do espaço para organização da linguagem verbal e não verbal, dificultando a leitura do texto. Há problemas na construção das frases, no uso dos conectivos, na acentuação das palavras, no uso da pontuação, que comprometem também a construção estilística do gênero panfleto, dificultando, assim, a compreensão textual pelo leitor.

Observe agora a produção final do participante P9 a seguir:

Figura 13 – PF de P9



P9 fez o seu texto de forma objetiva e clara, utilizando frases curtas e diretas, pontuação adequada e um gráfico relacionado ao tema da água. Verifica-se também o uso adequado do modo imperativo como recurso para convocar o leitor a participar ativamente do consumo consciente de água. Houve uma reorganização da construção composicional que possibilitou uma leitura adequada do texto para compreensão do seu objetivo. Assim, a reescrita do texto do aluno revelou-se adequada ao propósito comunicativo que visava atingir.

Convém ressaltar que as análises dos panfletos que virão a seguir continuarão a abordar construção composicional e estilo conjuntamente, pois conforme Bakhtin, “onde há estilo há gênero” (2011, p. 268), portanto construção composicional e estilo estão intrinsecamente relacionados na constituição do gênero.

Nessa visão, analisou-se a apropriação do gênero panfleto por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no que se refere aos seus elementos estruturais e estilísticos; no entanto, convém ressaltar que serão consideradas possíveis reelaborações na construção do gênero, pois neste estudo partiu-se do pressuposto de que os gêneros são enunciados que, para atender as inúmeras esferas de atividades comunicativas, são reelaborados, gerando inovações ou mistura de gêneros.

Portanto, a análise do gênero panfleto levará em consideração os seguintes elementos: disposição e adequação da(s) imagem(ns) e dos textos, título, frases objetivas, linguagem adequada, uso do imperativo, explicações, sugestões ou instruções, reelaboração, temática e propósito comunicativo.

Levando-se em consideração esses constituintes para análise dos panfletos dos alunos, resolveu-se utilizar uma grade de avaliação do gênero fôlder proposto por Bach (2012), mas fazendo as adaptações necessárias para o gênero panfleto e em conformidade com o objetivo proposto nesta pesquisa. Confira a seguir o modelo de Bach (2012).

Quadro 4 – Grade de Avaliação para produção de um fôlder de Bach (2012)

<i>GRADE DE AVALIAÇÃO: PRODUÇÃO DE UM FÔLDER</i>				
Aspectos a serem avaliados	Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Não atende
O grupo fez uma capa criativa para o fôlder?				
As imagens usadas referem-se ao assunto?				
O fôlder está adequado ao público a que se destina?				
As dobras foram feitas corretamente?				
Soubemos colocar em destaque as informações importantes?				
As explicações ficaram claras?				
Usamos corretamente o verbo no imperativo?				
Observamos a ortografia?				
O fôlder ficou interessante?				
Dispusemos em ordem de importância as informações de forma que o leitor tenha interesse pela leitura?				
Nota final				

Fonte: Bach (2012, p. 141)

Partindo-se desse modelo de Bach (2012), criou-se uma grade avaliativa para o gênero panfleto fazendo as adaptações necessárias para abranger os conteúdos que foram explorados nas atividades dos módulos, pois, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a avaliação deve pautar-se nos conteúdos trabalhados em aula. Confira o quadro a seguir.

Quadro 5 – Grade avaliativa para o gênero panfleto

GRADE AVALIATIVA: GÊNERO PANFLETO			
ASPECTOS A SEREM AVALIADOS (ASP)	Atende plenamente(APL)	Atende parcialmente(AP)	Não atende (NA)
O título informa ao leitor o assunto do panfleto? (ASP1)			
A organização das imagens e do texto desperta o interesse do leitor? (APS2)			
As imagens usadas referem-se ao assunto? (ASP3)			
O panfleto está adequado ao público a que se destina? (ASP4)			
O panfleto atende ao propósito comunicativo? (ASP5)			
A reelaboração foi utilizada como recurso de criação? (ASP6)			
As informações importantes foram destacadas corretamente? (ASP7)			
As sugestões, as instruções e as explicações ficaram claras? (ASP8)			
O verbo no imperativo foi utilizado adequadamente? (ASP9)			
A ortografia foi observada? (ASP10)			
O panfleto ficou interessante? (ASP11)			

Com base na grade avaliativa adaptada do modelo de Bach (2012) para o gênero panfleto proposta acima, serão avaliadas, na tabela a seguir, as produções iniciais, em seguida serão avaliadas as produções finais dos alunos, para depois realizar a análise contrastiva a fim de verificar o progresso na apropriação do gênero panfleto pelos alunos participantes.

Quadro 6 – Grade Avaliativa das Produções Iniciais

PI	ASP1	ASP2	ASP3	ASP4	ASP5	ASP6	ASP7	ASP8	ASP9	ASP10	ASP11
P1	APL	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP	NA	AP	AP
P2	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P3	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA	NA	AP	NA
P4	NA	NA	AP	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
P5	AP	NA	AP	AP	AP	NA	AP	NA	AP	AP	NA
P6	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP
P7	NA	NA	AP	AP	AP	NA	NA	NA	NA	AP	NA
P8	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA	AP	AP
P9	AP	NA	AP	AP	AP	AP	NA	NA	NA	NA	AP
P10	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
P11	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP
P12	NA	NA	AP	AP	AP	NA	NA	NA	AP	AP	NA
P13	AP	NA	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP	AP	AP
P14	AP	NA	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP	AP	AP
P15	NA	NA	AP	NA	NA	NA	NA	NA	AP	NA	NA
P16	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP
P17	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
P18	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP
P19	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP	AP	AP
P20	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
P21	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA	AP
P22	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP
P23	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA	AP
P24	NA	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
P25	NA	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP	AP	AP
P26	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP
P27	AP	AP	AP	AP	AP	NA	AP	AP	NA	AP	AP
P28	NA	NA	AP	NA	NA	AP	NA	NA	NA	NA	NA
P29	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA	AP	AP
P30	NA	AP	AP	NA	NA	AP	AP	NA	AP	AP	AP

Partindo-se dos dados compilados na grade avaliativa das produções iniciais dos alunos exposto no quadro 6, se pode verificar quais aspectos, no conjunto dos textos, conseguiram atender plenamente as expectativas e quais não atendem, como se pode conferir na tabela 2, que quantifica as dificuldades do grupo como um todo.

Tabela 2 – Dificuldades do grupo como um todo

	Atende Plenamente	Atende Parcialmente	Não atende
Aspecto 1	6,6%	53,3%	40%
Aspecto 2	3,3%	63,3%	33,3%
Aspecto 3	3,3%	90%	6,6%
Aspecto 4	3,3%	83,3%	13,3%
Aspecto 5	3,3%	83,3%	13,3%
Aspecto 6	3,3%	60%	36,6%
Aspecto 7	3,3%	73,3%	23,3%
Aspecto 8	3,3%	60%	36,6%
Aspecto 9	3,3%	50%	46,6%
Aspecto 10	3,3%	66,6%	30%
Aspecto 11	3,3%	73,3%	23,3%

Nas produções iniciais, verifica-se que apenas o P2 atendeu plenamente todos os requisitos necessários na construção do gênero. Já o P24 atende a todos os requisitos, mas não de forma plena, isso significa dizer que o texto ainda precisa ser reescrito para fazer as adequações necessárias para que o texto fique adequado, como se confere na figura 14.

Figura 14 – PI de P24



O texto do P24, embora se apresente parcialmente adequado, necessita ainda organizar melhor as ideias de forma que o texto fique mais claro e objetivo. A falta de pontuação prejudica a articulação das ideias como na frase “50% pessoas desperdiçam água, faça diferente não seja tolo.”. Na construção da frase falta o conectivo “das” entre “50%” e “pessoas” que interfere na compreensão do texto. Além disso, o panfleto possui um gráfico de porcentagem que não está claro a qual assunto se refere.

Na reescrita do seu texto, o participante P24 escolheu um gráfico que, diferentemente do quadro anterior, apresenta informações sobre o gasto de água, bem como reorganizou suas frases de forma a ficarem mais objetivas e claras, como se pode observar abaixo.

Figura 15 – PF de P24

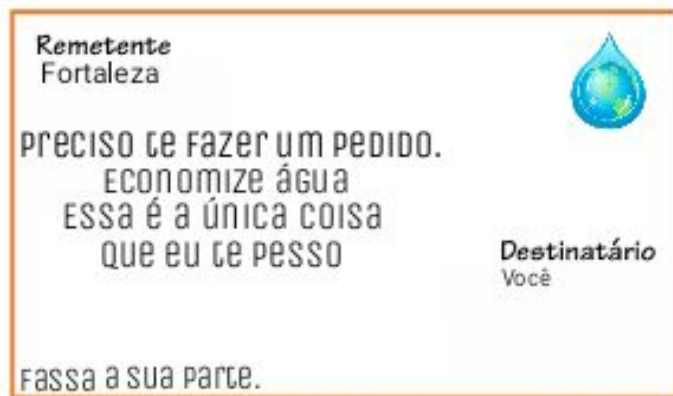


Convém destacar também que o participante P24 utilizou como recurso estilístico as rimas sonoras combinando as palavras “ouro” e “tolo” e as terminações com a sonoridade da letra “a” nas palavras “água”, “cada”, “gota”, “faça” e “diferença”. Embora as alterações tenham sido pequenas, foram bastante significativas para o texto, visto que envolveram reorganização das ideias, destaque nas imagens e na parte do texto que compõem o gênero cartaz que foi realçado com contorno preto para destacá-lo na parede em que foi anexado.

Todas as demais produções apresentam pelo menos um aspecto que não atende as exigências necessárias para adequação ao gênero panfleto e vários aspectos que atendem apenas parcialmente. Os participantes P4, P6, P7, P10, P12, P16 e P30 apresentam 6 aspectos que não atendem as exigências, existindo aqueles que se configuram com até 10 aspectos que não atendem, ou seja, em quase a totalidade dos aspectos não atendem as exigências na construção do gênero.

Esses textos apresentam uma escrita improvisada, sem preocupação com a estrutura do gênero ou com o encadeamento das ideias. Foram constatadas dificuldades também quanto ao uso das letras maiúsculas e minúsculas, acentuação e ortografia, como se verifica na figura 16

Figura 16 – PI de P4



O participante P4 escreveu incorretamente as palavras “peço” e “fassa”, além da inobservância do uso de maiúsculas e minúsculas, como se pode observar na frase “preciso te fazer um pedido.” em que a letra “p” é grafada do mesmo modo no início e no meio da frase e na frase “Essa é a única coisa que eu te peço” em que a letra “q” é escrita com maiúscula no meio da frase. Há também ausência de pontuação nas frases “Economize água” e “Essa é a única coisa que eu te peço”.

Outro problema na construção do texto do P4 diz respeito ao fato de o aluno utilizar o envelope como se fosse gênero, pois o aluno constrói seu texto em forma de envelope, quando o gênero deveria ser a carta, o envelope é apenas o recurso utilizado para enviar a carta, que é o gênero. Além disso, o aluno não preencheu de modo correto o envelope, pois deveria haver o nome e o endereço do destinatário na frente do envelope e no verso deveria constar o nome e endereço do remetente.

O participante P4 foi um dos alunos que mais se empenhou na construção do seu texto, pois ele mesmo constatou os vários erros e logo percebeu que era relevante uma reconstrução completa do texto, em todos os aspectos, como se observa abaixo.

Figura 17 – PF de P4



Na produção final do participante P4, comparada com a produção inicial, percebe-se que houve uma reformulação do texto por completo. O aluno procurou uma imagem relacionada ao tema, o que não se configurou na sua produção inicial, que não havia imagens, pois era um envelope. Houve observância da ortografia, o que não foi respeitado na produção inicial. E também houve a inserção de sugestões para economizar água, ou seja, o texto que inicialmente não atendia as exigências da configuração do gênero, agora se encontra reformulado de forma a atender plenamente o seu propósito comunicativo.

Observa-se a seguir o quadro de análise das produções finais.

Quadro 7 – Grade Avaliativa das Produções Finais

PF	ASP1	ASP2	ASP3	ASP4	ASP5	ASP6	ASP7	ASP8	ASP9	ASP10	ASP11
P1	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P2	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P3	APL	AP	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P4	AP	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL
P5	NA	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P6	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P7	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	AP	APL	APL	APL
P8	APL	AP	APL	APL	AP	APL	AP	AP	APL	APL	AP
P9	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P10	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P11	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P12	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P13	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P14	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P15	NA	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P16	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P17	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P18	NA	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P19	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P20	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	AP	APL	APL	APL
P21	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P22	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P23	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P24	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P25	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL	APL	APL	APL
P26	NA	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P27	NA	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P28	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	AP	NA	APL	APL
P29	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL
P30	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	APL	NA	APL	APL

A partir da grade avaliativa da produção final dos alunos, pode-se compilar os dados e verificar os avanços do grupo na tabela 3.

Tabela 3 – Avanços do grupo como um todo

	Atende Plenamente	Atende Parcialmente	Não atende
Aspecto 1	80%	3,3%	16,6%
Aspecto 2	93,3%	6,6%	-
Aspecto 3	100%	-	-
Aspecto 4	100%	-	-
Aspecto 5	96,6%	3,3%	-
Aspecto 6	73,3%	26,6%	-
Aspecto 7	96,6%	3,3%	-
Aspecto 8	86,6%	13,3%	-
Aspecto 9	90%	-	10%
Aspecto 10	100%	-	-
Aspecto 11	96,6%	3,3%	-

Quanto ao aspecto 1, que diz respeito ao título informar ao leitor sobre o assunto do texto, nas produções iniciais verificou-se que 16 panfletos não atenderam a esse aspecto, contudo nas produções finais constatou-se que esse número reduziu para 5 panfletos. Como se pode verificar nos exemplos a seguir.

Figura 18 – PI de P25



No panfleto do participante P25, além da falta do título iniciando o texto para despertar a atenção do leitor, há também a repetição de ideias que impede a progressão do texto. A repetição desnecessária do verbo economizar demonstra baixa informatividade e o texto se torna redundante.

O participante P28 não escreveu nada no seu panfleto. Essa ocorrência não pode ser considerada por falta de tempo, pois o aluno teve duas aulas de 50 minutos cada para construir seu texto. A ausência do título e de informações sobre o assunto do texto impede sua compreensão pelo leitor.

Figura 19 – PI de P28



Na produção final, o participante P28 reconstruiu seu texto atendendo todas as exigências necessárias para que o texto se torne adequado ao propósito a que se destina, como se constata a seguir.

Figura 20 – PF de P28



O participante P28 reescreveu o seu texto atribuindo o título “Diga não ao lixo nas praias!”, que traz em seu interior a temática escolhida pelo aluno. Convém destacar a evolução significativa na produção do aluno, que se observa ao contrastar os dois textos e se verificar que a construção inicial do texto sem significação completa evoluiu para um texto final bem articulado em que as falas das personagens respaldam de modo coerente a escolha do título.

No que diz respeito ao aspecto 2, que avalia se a organização das imagens e do texto desperta o interesse do leitor, 13 panfletos iniciais não atendem a esse quesito, já nas produções finais não houve nenhuma ocorrência. No panfleto do participante P5, percebe-se que o excesso de imagens localizadas na parte central e as informações desorganizadas e repetitivas conferem ao texto pouca significação não despertando no leitor interesse pela leitura do texto, como se pode constatar a seguir.

Figura 21 – PI de P5



No aspecto 3, que se refere à associação adequada das imagens ao assunto, nas produções iniciais não há ocorrências de produções que não atendem a esse aspecto, enquanto nas produções finais não apresenta ocorrência. O que se verifica é que este aspecto é observado apenas parcialmente, como nas produções de P9 e P24 em que se constata o uso de gráfico que não está relacionado ao assunto ou gráfico sem especificar a que se refere respectivamente, como se confere na figura 22.

Figura 22 – PI de P9

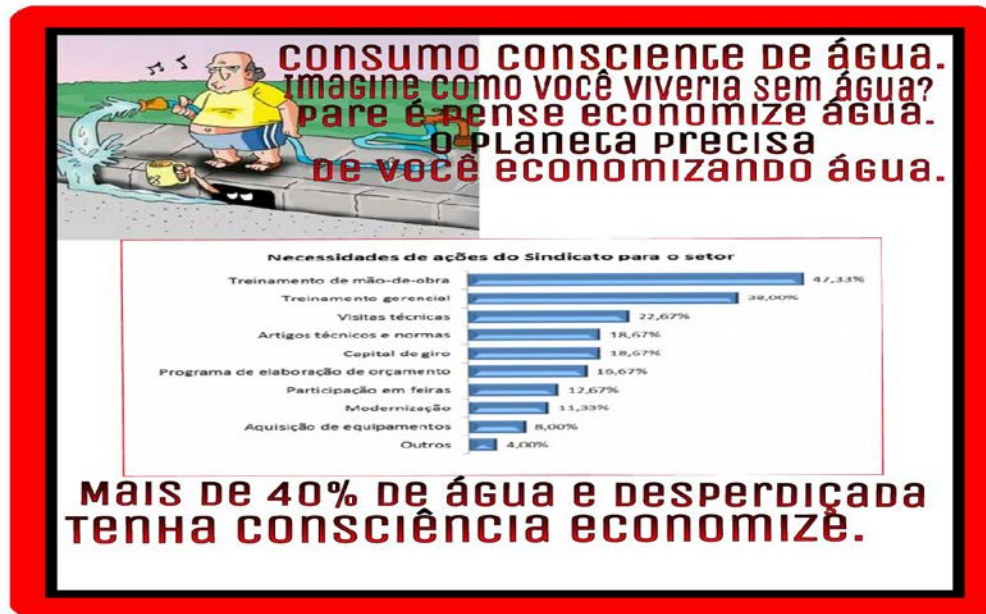


Figura 23 – PI de P24



Em relação ao aspecto 4, que verifica se o panfleto está adequado ao público que se destina, há 4 ocorrências de não atendimento a esse aspecto, que são os panfletos dos participantes P4, P15, P28 e P30, enquanto nas produções finais não apresenta ocorrências, conforme figura 24.

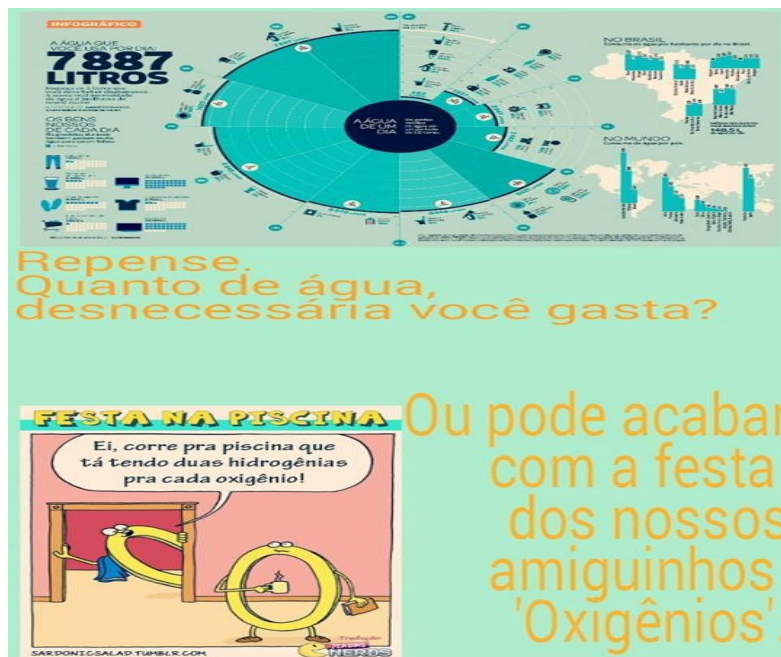
Figura 24 – PI de P28



Entende-se que um texto construído sem utilizar palavras ou outros recursos, além das imagens, caso do panfleto do participante P28, que o torne compreensível para o leitor, impossibilita que o texto dialogue com público a que se destina.

Quanto ao aspecto 5, que avalia se o gênero atende ao propósito comunicativo, verificaram-se 6 panfletos que não atendem a esse quesito, já nas produções finais não há ocorrências, como se verifica na figura 25.

Figura 25 – PI de P30



No panfleto do P30, a utilização do quadrinho “Festa na piscina” dificulta o entendimento do texto, impedindo que se alcance o propósito comunicativo do panfleto, que é conscientizar a população para o uso consciente da água. Embora faça parte do conhecimento de mundo que H_2O é a representação química da água, a frase “Ou pode acabar com a festa dos nossos amiguinhos ‘oxigênios’.” do texto não traz clareza para o objetivo que se pretende alcançar com a construção do panfleto, pelo contrário, dificulta o entendimento do texto.

No que diz respeito ao aspecto 6, que faz referência à reelaboração como recurso utilizado na construção do gênero, constatou-se que, nos panfletos iniciais e finais, há 20 panfletos reelaborados, que são os panfletos dos participantes P2, P3, P4, P8, P9, P10, P11, P12, P16, P17, P18, P19, P20, P22, P24, P26, P27, P28, P29 e p30, ou seja, o número de panfletos reelaborados permaneceu o mesmo, embora o uso dessa estratégia demonstre maior e melhor apropriação por parte dos alunos, como se pode constar nas figuras 26, 27, 28 e 29 .

Figura 26 – PI de P3



Figura 27 – PI de P8



Figura 28 – PI de P28



Figura 29 – PI de P29



Os panfletos dos participantes P3, P28 e P29 foram construídos usando o mesmo recurso de construção dos *memes*, que é a justaposição de imagens; já no texto do participante P8, o texto foi reelaborado ao ser construído como se fosse um site de pesquisa da internet.

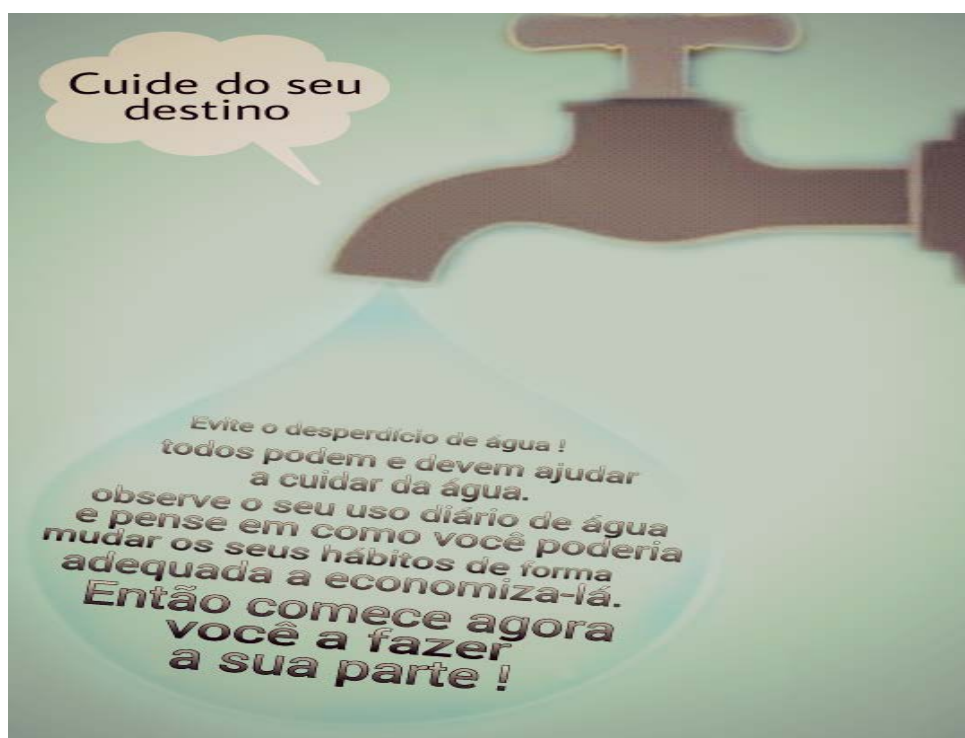
A identificação de 20 panfletos reelaborados, entre as produções iniciais, foi a constatação que se estava na perspectiva correta ao se propor que a reelaboração de gêneros seja abordada em sala de aula. Os gêneros, por sua característica dinâmica, estão em constante evolução para atender as necessidades comunicativas da atualidade, portanto cabe ao professor estar preparado para essa nova realidade e oferecer ao aluno a orientação necessária para construção do seu texto reelaborado.

Na perspectiva de ensino atual, em que os professores ensinam aos alunos as características do gênero como algo fixo e imutável, não se abrange esse lado dinâmico e interacional dos gêneros, então se faz necessário que o professor também esteja em constante atualização para não incorrer no erro de, ao deparar com o texto reelaborado do aluno, afirmar que o aluno não construiu seu texto adequadamente.

Desse modo, ao elaborar os módulos para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções iniciais, enfatizou-se a reelaboração de gêneros em sala de aula, pois o fenômeno faz parte muitas vezes do processo de construção do gênero, portanto se faz necessário que o aluno o faça de modo consciente.

No aspecto 7, que avalia se as informações importantes receberam o devido destaque, verificou-se que 9 panfletos iniciais não atenderam a esse quesito, enquanto nas produções finais não há ocorrências.

Figura 30 – PI de P12



O panfleto inicial do participante P12 não destaca as informações relevantes. Ao escrever as frases sem destacá-las conforme sua importância afeta a organização das ideias, que foram dispostas seguidas e algumas sem iniciais maiúsculas, prejudicando a leitura.

Já na reformulação de sua produção final, o participante P12, ao refazer seu texto, fez muitas alterações, pois eram necessárias, como se observa na figura 31.

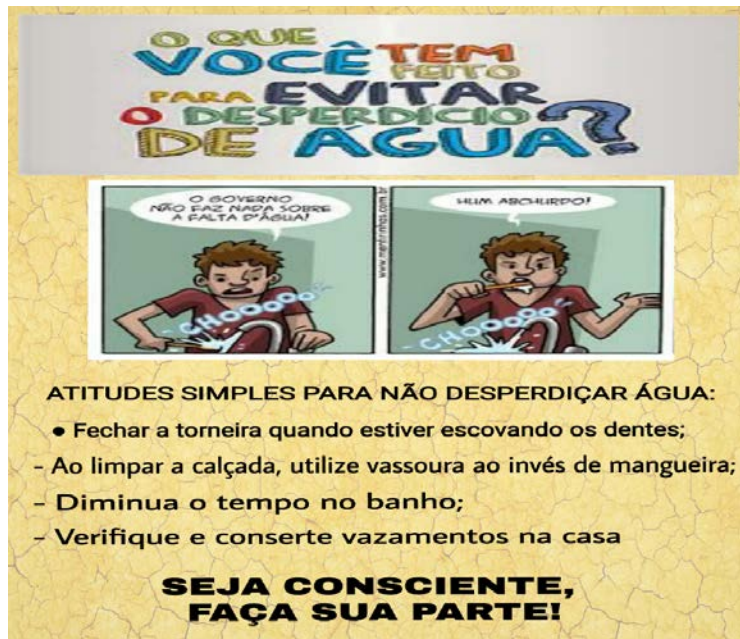
Figura 31- PF de P12



Embora o participante P12 tenha reformulado o seu texto, continuou incorrendo no erro de não destacar o título, sendo possível reconhecê-lo ao se deduzir que ele é a primeira frase que aparece no texto. Não houve destaque também de nenhuma das demais frases, inclusive a falta de pontuação impede que seja dada a frase a ênfase necessária.

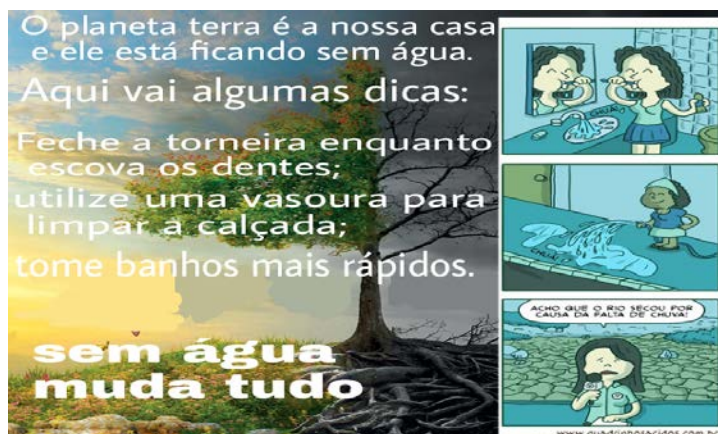
Já o panfleto do participante P11 (exemplo a seguir) faz os destaques que irão construir os efeitos de sentido que se quer produzir. O título “O que você tem feito para economizar água?” vem destacado das demais partes do texto, escrito em letra de forma colorida e em forma de questionamento para chamar a atenção do leitor para o assunto de que trata o texto. A parte em que vêm as sugestões de como economizar água também foi destacada em letras maiúsculas pretas para chamar atenção para sua importância. E, por fim, a frase final com a utilização do imperativo também foi destacada com letras “preenchidas” pretas, em formato diferenciado das demais, para convocar o leitor a fazer a sua parte na economia de água.

Figura 32 – PF de P11



No aspecto 8, que diz respeito à clareza das sugestões, instruções e explicações do texto, apurou-se que 13 produções iniciais não apresentavam clareza ao organizar suas informações, já nas produções finais não há nenhuma ocorrência. É o que se observa no exemplo a seguir.

Figura 33 – PI de P22



Quanto ao aspecto 9, que avalia o uso do imperativo, foram identificados 15 textos iniciais em que não há ocorrência desse modo verbal, enquanto nas produções finais há apenas 2 casos em que o imperativo não foi utilizado. Nos panfletos dos P7 e P8, não foi usado o modo imperativo como recurso para fazer sugestões ou instruções de como economizar água. Em P7, em vez disso, foi empregada uma perífrase verbal que tem a mesma função do imperativo, isto é, interpelar o leitor a agir. A perífrase “Vamos nos conscientizar”,

por Conscientize-se, além de provocar o leitor, o produtor se inclui na ação, buscando, assim a adesão do interlocutor., como se observa a seguir.

Figura 34 – PI de P7



Em P8, a função do imperativo também foi alcançada por outro recurso. Ao fazer uso de “Sabendo usar”, o produtor fala diretamente ao seu interlocutor e o incita a fazer uso consciente da água e assim “não vai faltar”. É o que se observa na figura 35.

Figura 35 – PI de P8



Na produção final de P7, o uso do imperativo “cuide” e “pense” convoca o leitor a refletir e agir de forma consciente para economizar água. Embora a reconstrução do texto tenha acrescentado informações, não havia necessidade de excluir a frase utilizada na produção inicial do aluno “Vamos nos conscientizar para a água não acabar.”, pois sua construção produzia um efeito de sentido significativo na interação com o leitor. É o que se constata na figura 36.

Figura 36 – PF de P7



Na produção final do participante P8, há o uso do imperativo, no entanto, se observa que sua alteração não produziu o efeito esperado que era melhorá-lo qualitativamente. Percebe-se que a intenção do aluno ao produzir o texto era retratar a listagem dos assuntos com os respectivos sites que aparecem quando se faz uma busca no Google, entretando, a falta de organização visual adequada do texto e a falta de realce para diferenciar os assuntos dos sites fez com que as informações do texto não obtivessem o efeito esperado. Portanto, a produção inicial do P8 está mais objetiva e clara em sua construção do que sua produção final. Observe a produção final de P8 a seguir.

Figura 37 - PF de P8



Em relação ao aspecto 10, que trata da ortografia, foram constatados, nas produções iniciais, 3 textos que não atendem algumas regras ortográficas, já nas produções finais não se constatarem mais erros dessa natureza. Nesse aspecto, deve-se destacar que foi utilizado o dicionário em sala pelos alunos quando necessário.

No exemplo a seguir, observe, na produção inicial do participante P21, a inobservância a regras ortográficas ao escrever incorretamente as palavras “conciência” e “disperdício”.

Figura 38 – PI de P21



E, por fim, quanto ao 11º aspecto, que aborda se o panfleto ficou interessante, entenda-se interessante como um texto que desperte a curiosidade do leitor para ler seu conteúdo, notou-se que 10 produções iniciais não eram interessantes, enquanto nas produções finais não se averiguou nenhum caso.

O panfleto a seguir do P15 é um exemplo de texto desinteressante, pois sua construção faz com que o panfleto fique incompreensível. Sua visibilidade ficou dificultada pelo “código de barra” por cima da imagem, além de apresentar incoerência na utilização do “código de barras” em um panfleto que tem por imagem central uma lixeira, tornando incompreensível o objetivo do texto, como se constata na figura 39.

Figura 39 – PI de P15



Neste exemplo, observa-se também que o P15 não observa a escrita correta da palavra “conciente” e também não utiliza inicial maiúscula para iniciar a frase “só falta você!”.

Outro texto considerado desinteressante foi o do P27 em que faltam informações suficientes na sua construção para deixar claro o objetivo do panfleto para o leitor. Embora o texto seja iniciado com um questionamento para despertar o interesse do leitor, falta continuidade da construção do texto para torná-lo compreensível e interessante.

Figura 40 – PI de P27



Desse modo, pode-se concluir que o texto desinteressante seria aquele em que falta articulação das ideias, está mal pontuado, apresenta confusão ou falta de clareza das ideias, ou seja, aquele texto em que problemas de organização na sua construção prejudica o entendimento do objetivo do texto pelo leitor.

O texto interessante, por sua vez, seria aquele em que sua articulação bem construída envolve o leitor e desperta o seu interesse para continuar lendo, como se verifica na figura 41.

Figura 41– PI de P20



O panfleto do P20 torna-se interessante, porque foi construído com frases curtas e objetivas, ideias bem articuladas, sendo sua concisão relevante para clareza do texto e a organização das ideias deixa o objetivo do texto claro, bem como a associação das imagens com a construção das frases envolve o leitor para agir ao convocá-lo por meio do imperativo “economize”.

Com a análise do corpus, constatou-se diferentes tipos de progresso nas produções, conforme descrição anterior. Houve casos em que o progresso foi mais significativo, pois houve mudança em mais de uma categoria de análise, como na produção dos participantes P4, P9, P15, P27 e P30. Veja a produção final do participante P28 a seguir.

Figura 42 – PF de P28



Contudo, observaram-se exemplos em que as produções apresentaram poucas mudanças quando contrastadas a produção inicial e a final, como, por exemplo, os panfletos dos participantes P1, P11 e P21. Nestes casos, verificou-se que as produções iniciais na grade avaliativa destes participantes atendiam os requisitos exigidos na construção do gênero. Portanto, necessitavam de ajustes mais simples para desenvolverem suas produções finais de forma plena. Verifique a produção final do participante P21 abaixo.

Figura 43 – PF de P21



Na produção final do participante P21 foi mantida a estrutura inicial, no entanto foram feitas as correções ortográficas, observadas as regras de acentuação e foi inserido apenas “dicas” para economizar água. Os panfletos que atendem parcialmente os requisitos necessários à construção do gênero na produção inicial sofrem, portanto, poucas alterações na produção final.

Por fim, com base nos dados levantados, pode-se concluir que, nas produções finais dos alunos, houve um considerável progresso no conhecimento e apropriação dos aspectos estruturais e estilísticos do gênero panfleto, pois, ao serem contrastadas as produções dos participantes da pesquisa, os dados evidenciam um significativo crescimento no uso dos elementos estruturais e estilísticos necessários à constituição do gênero panfleto pelo aluno fazendo com que seu texto atenda ao propósito comunicativo e esteja adequado ao público a que se destina, como verifica-se na tabela 4 que quantifica a análise contrastiva dos dados iniciais e finais.

Tabela 4 – Análise contrastiva das PI e PF

	Atende Plenamente PI	Atende Plenamente PF	Total (APPI – APPF)
Aspecto 1	6,6%	80%	73,4%
Aspecto 2	3,3%	93,3%	90%
Aspecto 3	3,3%	100%	96,7%
Aspecto 4	3,3%	96,6%	93,3%
Aspecto 5	3,3%	73,3%	70%
Aspecto 6	3,3%	96,6%	93,3%
Aspecto 7	3,3%	86,6%	83,3%
Aspecto 8	3,3%	90%	86,7%
Aspecto 9	3,3%	100%	96,7%
Aspecto 10	3,3%	96,6%	93,3%

Aspecto 11	3,3%	73,3%	70%
-------------------	------	-------	-----

Avaliamos que os resultados observados em relação à quantidade e adequação dos elementos estruturais e estilísticos do gênero em questão após a aplicação da SD confirmam a hipótese de que a elaboração de uma SD, com módulos específicos que contemplem conteúdo temático, construção composicional e estilo dos gêneros tradicionais e reelaborados, é relevante e imprescindível para o desenvolvimento da competência linguística e textual dos alunos e necessária ao domínio dos gêneros.

Os dados evidenciam também que a abordagem do fenômeno da reelaboração de gêneros em sala faz-se necessário, pois o aluno incorpora a reelaboração em seu texto, como se constatou em 64% das produções iniciais. A realização da SD com gêneros reelaborados permitiu, portanto, criar contextos de produção precisos para que procedimentos linguísticos e discursivos, que os alunos utilizaram inicialmente de forma espontânea, fossem aperfeiçoados pelos alunos.

Vale destacar que, neste estudo, aborda-se o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros por serem estes articuladores/expressão das práticas sociais, portanto realizou-se como culminância da SD a distribuição dos panfletos pelos alunos no ambiente escolar e na comunidade em que a escola está inserida, o que deu uma significação própria do gênero para a produção textual do aluno, fator relevante e indispensável para estimulá-lo a interagir em sociedade por meio de seu texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento das novas tecnologias, a vida social, com suas novas formas de interação, exige dos sujeitos usuários dessas tecnologias a sua adaptação as mais variadas formas de interação por meio da linguagem. Essa nova realidade exige do professor atualização constante para entender esse processo de reelaboração dos gêneros que acontece para atender as novas contingências sociais, culturais e históricas da sociedade.

O professor de língua portuguesa, ao construir práticas de ensino, baseadas na interação social, deve levar em consideração que os gêneros discursivos são os mais diversos e, por seu caráter dinâmico, estão em constante inovação e construção. Nesse contexto, não se podem mais utilizar práticas de ensino na perspectiva de que os gêneros são estáticos e que se pode passar para o aluno a ideia equivocada de que o texto pode ser construído como se fosse uma receita.

Essa atitude equivocada, além de tolher o processo de criação, descarta o fenômeno da reelaboração dos gêneros apontado por Bakhtin (2011). Não se pretende aqui afirmar que não existe uma estrutura prototípica do gênero, o que seria incoerente, pois o gênero constitui-se na integração dos seus elementos constitutivos (conteúdo temático, construção composicional e estilo), mas o que se quer ressaltar é que precisa se estar atento e receptivo para perceber as inovações dos gêneros a fim de atender novas práticas sociais e levá-las para sala de aula para que não se incorra no erro de deixar de propiciar aos alunos novas práticas de interação.

Nessa perspectiva, o objetivo inicial foi levar para sala de aula a reelaboração dos gêneros por meio de uma sequência didática (SD) como prática de ensino. Antes de iniciar o percurso da SD, logo na produção inicial deparou-se com a reelaboração em 64% dos textos dos alunos, levando à constatação de que esse fenômeno já está incorporado pelos alunos ainda que a forma como a reelaboração é praticada nem sempre atenda aos propósitos de dizer pretendidos. Essa constatação ressalta, na verdade, que a proposta de pesquisa estava no caminho certo.

Verificou-se que a elaboração de uma SD com módulos específicos que contemplem conteúdo temático, construção composicional e estilo dos gêneros tradicionais e reelaborados é relevante e imprescindível para o desenvolvimento da competência linguística e textual dos alunos, necessária ao domínio dos gêneros.

Com o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se também que a elaboração e aplicação de uma sequência didática, que aborde o gênero panfleto e a reelaboração de gêneros, além de melhorar o desempenho na produção de textos, desenvolveu habilidades nos

alunos para a percepção de outras etapas essenciais do texto, tais como: pensar no objetivo que se almeja alcançar antes de começar a escrever, analisar a produção inicial para depois reescrevê-la, entender que não se pode “saltar” etapas, utilizar o dicionário para sanar dúvidas quanto a ortografia, dentre outras.

Na abordagem proposta, foram trabalhados, na elaboração da SD, os constituintes do gênero (construção composicional, estilo e temática), no entanto, é necessário indicar algumas possibilidades futuras de aprofundamento dessa perspectiva, que seria, na elaboração dos módulos, explorar também os aspectos multimodais do gênero panfleto, utilizando a Gramática do Design Visual (GDV), por exemplo.

Convém ressaltar que, na Escola Estadual Cláudio Martins, onde foi realizada a pesquisa, a utilização da sequência didática como prática pedagógica ainda é desconhecida pelos professores. Observou-se também que, desde 2010, não houve nenhum curso de capacitação dos professores da rede estadual de ensino da referida escola. Esse foi um dos motivos ensejadores da busca por um mestrado acadêmico em Linguística para desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir desses estudos relevantes e imprescindíveis, entendeu-se que a utilização da sequência didática, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias a interação social dos alunos por meio dos gêneros, constitui-se um recurso valioso e apropriado para o professor elaborar atividades direcionadas para desenvolver no aluno habilidades específicas.

Assim, avaliou-se também que o desenvolvimento desse trabalho proporcionou um maior entendimento sobre como conduzir as atividades de produção textual nas salas de aula, que deve ter como objetivo proporcionar a evolução gradual do aluno na aprendizagem de conteúdos que oportunizem a utilização reflexiva da língua como meio de interação e expressão.

Espera-se ter contribuído através desta pesquisa para motivar os professores de Língua Portuguesa, primeiro, a investir em sua formação profissional, pois há a necessidade de que o professor acompanhe a mudança da língua, que devido às inovações tecnológicas, propicia o surgimento de diversos gêneros. Nesse contexto, atualizar-se profissionalmente não é um “luxo”, mas uma necessidade.

Em segundo, espera-se que o professor, que ainda não trabalha com a SD, comece a utilizar esse procedimento, pois uma atividade planejada e elaborada de forma direcionada a conseguir um determinado objetivo constitui-se em tarefa que proporciona resultados positivos, relevantes e estimuladores para o aluno e para o profissional também.

Demonstrou-se que o sucesso na aplicação da sequência didática é considerável, com uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza. Os resultados obtidos com a realização da SD mostram que os alunos aprenderam um pouco mais sobre a produção de um gênero e a superação de suas dificuldades.

Assim, constatou-se que o trabalho com sequência didática, gêneros reelaborados e panfletos, tornou-se significativo para os alunos, ao produzirem seus textos de forma consciente para interagirem socialmente de maneira adequada, e para o professor, ao verificar que um trabalho direcionado produz resultados relevantes.

Além disso, entende-se que, numa sociedade conectada pelas redes de comunicação com o uso da internet móvel dos telefones celulares, o professor deve fazer uso dos dispositivos tecnológicos nas práticas de escrita e de leitura nas escolas. Nessa perspectiva, foi que se utilizou o aplicativo PicsArt como forma de integração do celular ao contexto de produção textual em sala de aula.

A utilização da tecnologia em sala de aula com o uso dos celulares pelos alunos mostrou-se motivadora e produtiva, pois alunos que não gostavam de produzir textos com os recursos tradicionais, papel e caneta, participaram ativamente do processo de produção textual e mostraram afinidade com essa prática de escrita por meio do PicsArt.

Desse modo, constata-se que a escola não deve mais oferecer resistência quanto à incorporação das tecnologias no processo de aprendizagem do aluno, visto que o meio digital faz parte da realidade dos alunos de diferentes faixas etárias e níveis socioeconômicos diversos, constituindo-se, portanto, em importante recurso para construção do conhecimento na escola.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa instigar novas reflexões e práticas que visem contribuir para o ensino dos gêneros nas escolas, abordando também seu caráter dinâmico e interativo, como forma de desenvolver a competência comunicativa dos alunos do Ensino Fundamental II.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula Martins. **O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**. 162 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **Chat na web: um estudo de gênero hipertextual**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- BACH, Carlos Batista. Fôlder+alimentação saudável= Aulas interessantes. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; KERSCH, Dorotea Frank. Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Chambliss. (org.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Barbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizontes: Autentica Editora, 2009.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e Polifonia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: Dialogismo, polifonia, intertextualidade. BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz.(orgs.) São Paulo: Edusp, 2003.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

COSTA, Rafael Rodrigues da. **A TV na web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia.** 173p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIX, Ulla. **O cânone e a dissolução do cânone. A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”?** Tradução de Hans Peter Wieser. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.261-281, jan./jun. 2006.

HYMES, Dell (1972). In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Select Readings.* Harmondsworth: Penguin, pp 269-293. (Part 2)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA-NETO, Vicente de.; ARAÚJO, Júlio César. **Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, n.1,p.273-297, jan./abr.2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PAIVA, Hermínia Maria Florêncio. *A produção do texto argumentativo no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática.* Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIMENTA, Paula. **Fazendo meu filme: antes do filme começar.** Belo Horizontes: Editora Gutenberg, 2008.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da gramática. A faculdade da linguagem.** Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.


SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campina, SP: Mercado de Letras, 2009.

ZAVAM, Aurea Suely Zavam. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de Tradição Discursiva: um estudo com editoriais de jornal**. 420p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Módulo 1 – Atividade

1. Leia os textos abaixo e preencha o quadro que se segue.



TEXTO 1	TEXTO 2
<p>Querido Papai Noel,</p> <p>Eu sou um bom menino. Não assisto televisão até tarde. Não jogo vídeo game na hora da lição de casa. Mas você foi um mau velinho. E se você não me der um X-Box de presente, eu conto pra Mamãe Noel o que você fez com a vizinha.</p> <p style="text-align: right;">Zezinho</p>	 <p><i>Deus criou o mundo em 7 dias.</i></p> <p>Submarino VIAGENS <small>Sua Viagem Conecta Aqui.</small></p> <p><i>Para você conhecer em um só clique.</i></p> <p>Central de Vendas 4003.9888</p> <p>RESERVAÇÃO PAGOSSE PAGOSSE PAGOSSE</p> <p>www.SubmarinoViagens.com.br</p>















QUADRO	GÊNERO 1	GÊNERO 2
Qual o gênero?		
Quem o produz?		
Qual o propósito?		
Quem o lê?		
Para que ler?		
Possível resposta/reação à leitura textual		
Estrutura textual		
Linguagem		

2. Leia o gênero reelaborado a seguir e preencha o quadro abaixo.

TEXTO 3


Querido Papai Noel,

Eu sou um bom menino
 Não assisto  até tarde.
 Não jogo  na hora da lição de casa.
 Mas você foi um mau velhinho.

E se você não me der um , uma ,
 uma , outra , uma , um ,
 um , uma , um , uma ,
 um , uma , um  e uma .

Eu conto pra Mãe e Papai Noel o que você fez
 com a vizinha.

Pode imaginar. Aqui tem.



QUADRO	GÊNERO REELABORADO
Qual o gênero?	
Quem o produz?	
Qual o propósito?	
Quem o lê?	
Para que ler?	
Possível influência de leitura	
Possível resposta/reação à leitura textual	
Estrutura textual	
Linguagem	

3. Agora conclua: nos exemplos que você acabou de ler, o que diferencia os gêneros textuais tradicionais dos gêneros textuais reelaborados?

Módulo 2 – Atividade

Leia e compare os textos:

Texto 1



Texto 2

O JORNAL DA SUA VIDA!

Piracicaba,
10 de junho
de 2009

Jornal do Casório

Número Especial

Ivania e Juliano finalmente se casam!

Depois de mais de 03 anos de namoro e muitos desentendimentos, porém muito amor, finalmente Ivania e Juliano decidiram se casar, para viverem juntos o início de uma nova fase em suas vidas com dedicação, respeito e acima de tudo muito amor. E contam com a presença de amigos e familiares para compartilharem com eles a felicidade única desse momento tão especial. Não deixe de saber mais detalhes abrindo esse convite.

PREVISÃO DO TEMPO	
HOJE	AMANHÃ
SEMPRE	

INDICADORES FINANCEIROS	
	Finanças em ordem com boas perspectivas de aumento de prosperidade
	COTAÇÃO Paixão em alta
	Tristeza em baixa

1. Os dois textos pertencem ao mesmo gênero?
2. Os dois textos são construídos da mesma forma?
3. O que diferencia um texto do outro?
4. Qual dos textos segue os modelos tradicionais?
5. Em qual dos dois textos percebe-se uma mistura de gêneros?
6. A finalidade ou propósito de é a mesma em cada texto? Justifique.
7. Qual dos dois textos permite maior liberdade de criação? Por quê?
8. Diante da mistura de gêneros, o gênero será determinado pela forma (estrutura) ou pelo propósito comunicativo?

Módulo 3 – Atividade

1. Responda as perguntas conforme o conhecimento que você tem sobre o gênero textual panfleto.

- Para que servem os panfletos?
- Em que eles nos ajudam?
- Quando precisamos fazer um panfleto?
- Como deve ser feito um panfleto?
- Quais os elementos que o compõem?
- Quais os lugares em que mais se utilizam panfletos?

2. Leia os textos para responder o que se pede.

Texto 1

Água, sabendo usar não vai faltar!

Represa Areia Branca

Neste período de estiagem economize água

Confira algumas dicas:

NÃO LAVE O CARRO
Evite lavar o veículo. Quando precisar, use um balde, não utilize a mangueira. Assim, você economiza em média 560 litros de água.

NÃO LAVE CALÇADAS
O correto é utilizar a vassoura para limpar a calçada, que permite que você economize água e tempo.

REUTILIZE A ÁGUA PARA LAVAR O QUINTAL
Máquinas de lavar louças e roupas devem ser usadas totalmente cheias. Com isso, a frequência de uso é menor e há menos desperdício de água e energia.

REDUZA O TEMPO NO CHUVEIRO
Reduza pela metade o tempo no banho. Assim, economizará 30 a 80 litros de água a cada banho.

Encha a pia para esfregar pratos e talheres. A economia será de 10 litros de água por dia.

ATENÇÃO A VAZAMENTOS DE ÁGUA
Vazamento em torneiras, em canos e nas descargas do banheiro devem ser consertados assim que detectados. Alguns tipos de vazamentos causam uma perda diária de 24 litros de água. A perda mensal fica em torno de 720 litros.

DAE Prefeitura Municipal de Santa Bárbara d'Oeste - www.santabarbara.sp.gov.br
DAE (Departamento de Água e Esgoto) - www.daesbo.sp.gov.br

Município de Santa Bárbara d'Oeste

Não jogue este impresso em vasos públicos. Material reciclável.

- Qual o assunto principal do texto?
- O panfleto foi criado para que tipo de público?

- Qual o objetivo do texto?
- Quais informações são relevantes?
- Há um título?
- As frases são longas ou curtas?
- As imagens estão relacionadas com o texto?
- Qual a importância das imagens para a compreensão da mensagem?
- O texto faz alguma sugestão ao leitor? Qual (is)?
- Nas frases que orientam como a população deve agir para economizar água, como, por exemplo, “**Reutilize** a água para lavar o quintal”, que modo verbal foi empregado? Por quê?
- Encontre no texto outros verbos no mesmo modo verbal e diga com que finalidade foram empregados no texto.

Texto 2

CIDADE LIMPA



Eu curto. Eu cuido!

Como fazer a separação dos resíduos em sua casa:

 <p>Lixo seco</p> <ul style="list-style-type: none"> - plástico / papéis - metais - vidros (quebrados enrolados em papel) <p>Separadamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - borracha - isopor - tecidos e couros - eletroeletrônicos - pilhas e baterias - lâmpadas 	 <p>Lixo orgânico</p> <ul style="list-style-type: none"> - restos de alimentos - cascas de frutas e ovos - erva mate, café, cinzas <p>Separadamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - papel higiênico - fraldas descartáveis - absorventes higiênicos - papel engraxado - flocos de cigarros - escovas de aço - óleo de cozinha
--	--

DIAS E HORÁRIOS DE COLETA:


COLETA DE LIXO: Segunda a Sábado
Entre 8:00 e 9:00 horas

COLETA DE ENTULHOS: Segundas, Quartas e Sextas-feiras

Ajude a manter a cidade limpa, respeitando os horários de coleta de lixo e entulhos.




- A que tipo de público se destina o panfleto?
- Qual a temática (assunto) do texto?
- Qual a finalidade do texto?

- O texto tem título? Se sua resposta for sim, qual?
- Quais informações são relevantes?
- Há instruções no panfleto para realizar alguma atividade? Qual(is)?
- Releia os dois panfletos e explique a diferença entre sugestão e instrução.
- Que linguagens são empregadas no folheto?
- Ao utilizar  na construção do texto, está se utilizando um recurso de que esfera de comunicação? E com qual objetivo?
- Qual a importância das imagens para a compreensão da mensagem?
- A escolha das cores na construção do panfleto é importante? Por quê?
- O panfleto chama atenção do leitor primeiramente pela escrita ou pelo visual?

Módulo 4 – Atividade

1. Observe as imagens, identifique qual é a atividade e aponte em que esfera ela ocorre.

a)



- () Esfera cotidiana
- () Esfera religiosa
- () Esfera educacional
- () Esfera política
- () Esfera jornalística
- () Esfera profissional
- () Esfera jurídica
- () Esfera cultural

b)



- () Esfera cotidiana
- () Esfera religiosa
- () Esfera educacional
- () Esfera política
- () Esfera jornalística
- () Esfera profissional
- () Esfera jurídica
- () Esfera cultural

c)



- () Esfera cotidiana
- () Esfera religiosa
- () Esfera educacional
- () Esfera política
- () Esfera jornalística
- () Esfera profissional
- () Esfera jurídica
- () Esfera cultural

d)



-) Esfera cotidiana
-) Esfera religiosa
-) Esfera educacional
-) Esfera política
-) Esfera jornalística
-) Esfera profissional
-) Esfera jurídica
-) Esfera cultural

e)



-) Esfera cotidiana
-) Esfera religiosa
-) Esfera educacional
-) Esfera política
-) Esfera jornalística
-) Esfera profissional
-) Esfera jurídica
-) Esfera cultural

2. Assinale, na lista abaixo, apenas as **situações de comunicação** que lhe pareçam *típicas* da **esfera artístico-cultural**.

Escolha uma ou mais.

-) Leitura de bula de remédio
-) Ensaio de um grupo de coral amador
-) Leitura de placas de trânsito

- () Roda de samba
- () Grupo de discussão de vizinhos que pretendem fundar um grupo teatral no bairro
- () Treino de um time de futebol profissional
- () Conversa na sala de espera do médico
- () Ler orelhas de livros, numa livraria, para escolher um livro

3. Assinale, na lista, apenas os papéis sociais que os participantes estariam desempenhando nas situações de comunicação da esfera **artístico-cultural** que você analisou na atividade anterior.

Escolha uma ou mais.

- () folião
- () enfermeiro
- () rato de biblioteca
- () espectador
- () mãe de criança doente
- () motorista previdente
- () figurinista
- () cantor
- () senhora educada e sociável
- () consumidor
- () contribuinte

4. Pense agora nos diferentes usos da linguagem que se faz em cada esfera.

Indique qual **modalidade linguística** e que tipo de **estilo** são empregados nas situações de comunicação mencionadas a seguir.

	Modalidade Linguística		Tipo de estilo	
	<input type="checkbox"/> falada	<input type="checkbox"/> escrita	<input type="checkbox"/> formal	<input type="checkbox"/> informal
a. Assistir uma conferência na Biblioteca Municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Elaborar trabalho da escola na Biblioteca Municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Comentar um filme na saída do cinema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Escrever uma crítica teatral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Ouvir a voz do Brasil no rádio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Curtir um programa humorístico na TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Postar a recomendação de um show no Facebook.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Elaborar panfletos para divulgação de um show na	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

universidade.

- i. Elaborar panfletos para divulgação de um congresso médico.
- falada escrita formal informal

5. Indique agora quais enunciados são típicos de diferentes situações e atividades próprias da esfera **cultural**.

Escolha uma ou mais.

- a. “*Acho que J. K. Rowling não vai ser best-seller, no Brasil.*”
 b. “*Ih, entrei na contra-mão!*”
 c. “*Agora, vamos ensaiar o coral natalino.*”
 d. “*Puxa, fiquei com medo de dar esse remédio pro Juninho.*”
 e. “*Deixa a Rosana entrar na roda de samba.*”
 f. “*“você me ensina a fazer ponto de cruz?”*”

6. Relacione as duas colunas, considerando os **gêneros de discurso** que são geralmente utilizados em cada **esfera**.

- | | |
|---|--|
| a) memorando, e-mail, ata, aviso | <input type="checkbox"/> Esfera jornalística |
| b) sermão, oração, hino, confissão | <input type="checkbox"/> Esfera jurídica |
| c) rótulo, lista, nota fiscal, telefonema | <input type="checkbox"/> Esfera cultural |
| d) prova, texto didático, relato de prática, seminário | <input type="checkbox"/> Esfera política |
| e) ato institucional, voto, discurso, programa de governo | <input type="checkbox"/> Esfera educacional |
| f) cartaz, resenha, filme, sinopse | <input type="checkbox"/> Esfera cotidiana |
| g) lei, sentença, acusação, laudo | <input type="checkbox"/> Esfera religiosa |
| h) horóscopo, anúncio, reportagem, entrevista | <input type="checkbox"/> Esfera profissional |

7. Leia os enunciados e escolha a alternativa que corresponde à esfera de atividade, situação de comunicação e gênero do discurso, nesta ordem.

- a) “*Respeitável público! Bem vindo à nossa modesta casa!*”

- Esfera cultural, situação de início do espetáculo, saudação.
 Esfera cotidiana, situação de início do espetáculo, sentença.
 Esfera cultural, situação de início do espetáculo, explicação.

- b) “*Meu primeiro namorado? Ah, sei lá... Deixa eu ver... O meu primeiro namorado foi nessa época de 14 para 15 anos. Bem, eu não sei se eu vou te dar a minha dimensão, eu estou me sentindo um pouco inibida com o gravador... eu acho... estou com medo de parecer o que eu não sou, mas... Bom, eu vou tentar esquecer isso, tá?*”

Escolha uma.

- Esfera cotidiana, pesquisa de campo, depoimento.
 Esfera científica, pesquisa de campo, depoimento.
 Esfera cotidiana, divulgação de informação, explicação.

- c) “*Seca deixa quase mil cidades do Nordeste em situação de emergência.*”

Escolha uma.

- Esfera jornalística, leitura/escuta de noticiário, manchete.
 Esfera cultural, situação de pronunciamento oficial, depoimento.

Esfera jornalística, leitura/escuta de noticiário, explicação.

d) *“Daí eu dei de beber, doutor. Direto. De lá pra cá, minha vida tem sido essa, que o senhor já sabe. Perdi emprego, perdi família, perdi tudo que eu tinha. Até que vim parar aqui.”*

Escolha uma.

Esfera médica, situação de consulta, depoimento.

Esfera cotidiana, consulta, explicação.

Esfera jurídica, situação de pronunciamento oficial, depoimento.

Atividade do módulo 4 foi extraída e adaptada do site www.escrevendoofuturo.org.br

Módulo 5 – Atividade

Depois de tudo que você estudou sobre o gênero panfleto e sobre a reelaboração de gêneros, analise sua produção inicial e anote no seu caderno o que será necessário alterar no seu panfleto na execução da produção final para atender o propósito comunicativo almejado. Agora, mãos à obra, chegou o momento de deixar o seu panfleto pronto para ser impresso para distribuição.

ANEXO A – GÊNEROS REELABORADOS

Exemplo 1

O JORNAL DA SUA VIDA!

Piracicaba,
10 de junho
de 2009

Jornal do Casório

Número Especial

Ivania e Juliano finalmente se casam!

Depois de mais de 03 anos de namoro e muitos desentendimentos, porém muito amor, finalmente Ivania e Juliano decidiram se casar, para viverem juntos o início de uma nova fase em suas vidas com dedicação, respeito e acima de tudo muito amor. E contam com a presença de amigos e familiares para compartilharem com eles a felicidade única desse momento tão especial. Não deixe de saber mais detalhes abrindo esse convite.



PREVISÃO DO TEMPO	
HOJE	AMANHÃ
	
SEMPRE	
	

INDICADORES FINANCEIROS	
	Finanças em ordem com fortes perspectivas de aumento de prosperidade
	COTAÇÃO Paixão em alta
	Tristeza em baixa

Fonte: (<http://guiaavare.com/noticia/imagens-de-convites-de-casamentos>).

Exemplo 2

NÃO FUME



E AI MANO, VAI UM CIGARRO?

CLARO, ME VÊ LODO UMA CIGARRO

SPAT!

LIXO

FIM

Faça como o personagem acima e liberte-se do vício!

Realização:
Ministério da Saúde




GOVERNO FEDERAL

Fonte: (<http://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-intergeneracidade.htm>)

ANEXO B – PRODUÇÃO INICIAL DOS ALUNOS

P1

TODOS TÊM DIREITO À ÁGUA DE QUALIDADE EM QUANTIDADE SUFICIENTE!



MÉTODOS PARA PURIFICAR A ÁGUA:

1. FERVER A ÁGUA;
2. USAR TABLETES DE PURIFICAÇÃO;
3. USAR UM PURIFICADOR DE ÁGUA.

P2



Receita para economizar água

tempo médio: por toda vida

rendimento: um mundo melhor 🌍🌱🍴

ingredientes:

1. Pacote de disposição.
1. Litro de iniciativa.
- 2 Colheres de sopa de consciência.
- 1 Pitada de boa vontade.

modo de preparo:

1. Pegue a disposição e misture com a iniciativa.
2. Acrescente aos poucos a consciência.
3. Coloque a boa vontade a gosto
4. Coloque em forno 180°
5. Sirva para todos.



P3




P4

Remetente
Fortaleza

PRECISO te FAZER UM PEDIDO.
ECONOMIZE água
ESSA é a ÚNICA COISA
que eu te PESSO

Destinatário
Você

Fassa a sua parte.



P5



P6



**A Água do nosso
planeta está
acabando, então
vamos nós
conscientizar
e economizar.**



Dicas Para Economizar..

- 1° Não demorar no banho.,
- 2° Fechar a torneira quando estiver escovando os dentes.,
- 3° Periódicamente feche o registro e verifique se continua contando o relógio, para detectar vazamentos.

Uma conta vazando por segundo são trinta litros de água desperdiçada por dia.,

- 4° Coloque arejadores nas torneiras e chuveiros, assim aproveita melhor a água.

P7



P8

Google

consumo consciente da água ?

Google Search For Feeling Lucky

A solução está nas
nossas mãos.
Sabendo usar,
não vai faltar.

P9




P10



P11

O QUE VOCÊ TEM FEITO PARA EVITAR O DESPERDÍCIO DE ÁGUA?




Atitudes simples para não desperdiçar água:

- Fechar a torneira quando estiver escovando os dentes;

P12

Cuide do seu destino



Evite o desperdício de água !
 todos podem e devem ajudar
 a cuidar da água.
 observe o seu uso diário de água
 e pense em como você poderia
 mudar os seus hábitos de forma
 adequada a economiza-lá.
**Então comece agora
 você a fazer
 a sua parte !**

P13



P14



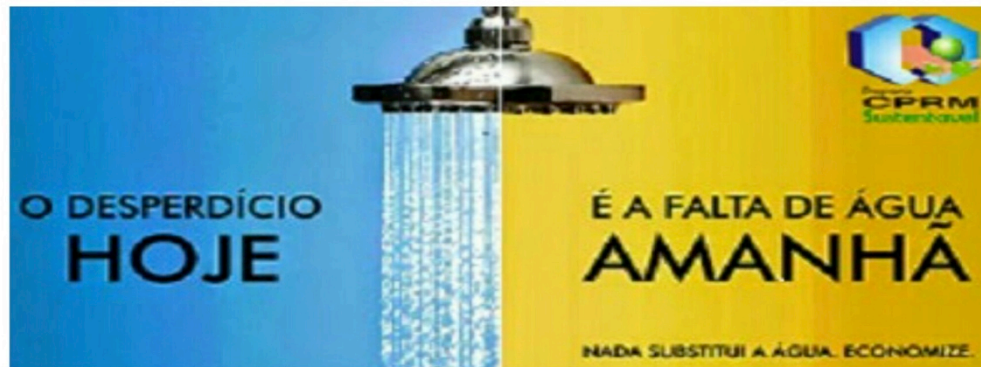
P15



P16



P17



P18



P19

Não desperdice água, ajude fortaleza


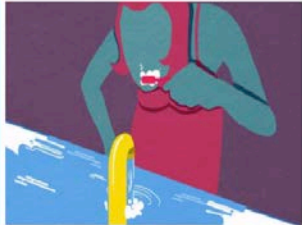
faça sua parte

P20




P21

A água nos dá vida,
e a consciência nós dá água

o que você
tem feito
para evitar o desperdício de água?




P22

O planeta terra é a nossa casa
e ele está ficando sem água.

Aqui vai algumas dicas:

- Feche a torneira enquanto escova os dentes;
- utilize uma vassoura para limpar a calçada;
- tome banhos mais rápidos.

sem água muda tudo



www.quadrinhosacidos.com.br

P23



P24

Desperdício não! O que está ruim
poderá piorar no futuro, não desperdice
água cada gota vale ouro.




50% pessoas desperdiçam água, faça
diferente não seja tolo.

P25



VAMOS TER A CONSCIÊNCIA DE ECONOMIZAR A ÁGUA
ENTÃO ECONOMIZE JÁ !!!

P26



Cadê a água que tinha aqui ?
Tenha consciência.

P27



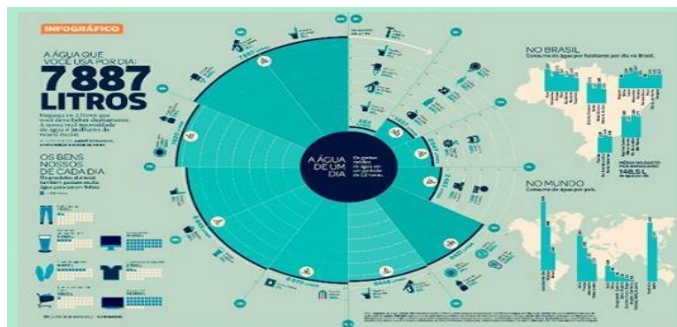
P28



P29



P30



Repense. Quanto de água, desnecessária você gasta?



Ou pode acabar com a festa dos nossos amiguinhos 'Oxigênios'.

ANEXO C – PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS

P1

Todos têm direito à água de qualidade em quantidade suficiente .



Métodos para purificar à água :

- 1.Ferver à água ;**
- 2.Usar tabletes de purificação ;**
- 3.Usar purificador de água .**

P2



Receita para economizar água

TEMPO MÉDIO: Por toda vida
RENDIMENTO: Um mundo melhor

INGREDIENTES:
1 Pacote de disposição;
1 Litro de iniciativa;
2 Colheres de sopa de consciência;
1 Pitada de boa vontade.

MODO DE PREPARO:

1. Pegue a disposição e misture com a iniciativa;
2. Acrescente aos poucos a consciência;
3. Adicione boa vontade a gosto;
4. Coloque em prática todos os dias;
5. Sirva para todos.



P3

*Cidade limpa,
obrigação de todos nós!*

**Evite jogar lixo na rua, pois
o lixo traz doenças como:
dengue, zika, chikungunya...**



*Conto com
sua colaboração!*



P4



Como economizar água:

- Não usar a mangueira;
- Não deixar a torneira aberta ao escovar os dentes;
- Reutilizar a água da chuva;
- Não demorar no banho.



P5



P6



A água do planeta está acabando, então vamos economizar .

Dicas para economizar :

- 1. Não demorar no banho ;**
- 2. Não lavar as calçadas com mangueiras ;**
- 3. Fechar a torneira ao escovar os dentes ;**
- 4. Verificar se não há vazamentos.**



P7



P8



Água é vida:
o uso da consciência na luta
contra o desperdício.
www.consciencia.com

Água para beber, água para lavar,
economize e você terá.
www.economize.com

P9




P10



P11

O QUE VOCÊ TEM FEITO PARA EVITAR O DESPERDÍCIO DE ÁGUA?



ATITUDES SIMPLES PARA NÃO DESPERDIÇAR ÁGUA:

- Fechar a torneira quando estiver escovando os dentes;
- Ao limpar a calçada, utilize vassoura ao invés de mangueira;
- Diminua o tempo no banho;
- Verifique e conserte vazamentos na casa

SEJA CONSCIENTE, FAÇA SUA PARTE!

P12

Cidade

Obras
Obras, a Prefeitura iniciou a reforma do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Procelândia. Atualmente, o atendimento continua normalizado.

Aperfeiçoamento
Realizado o processo de aperfeiçoamento de currículo de 33 unidades de saúde pertencentes à Unidade Básica de Saúde (UBS) do município de São João del-Rei, visando ao melhoramento da qualidade do atendimento.

Consumo consciente da água
Evite o desperdício!
Cuide do seu Destino
Você já está fazendo a sua parte?



P13



P14



P15



P16

Água, responsabilidade de todos nós !

Não desperdice !
Preservar água é cuidar da vida.

Água, fonte de vida !



P17



Sem água, sem nada!

O DESPERDÍCIO
HOJE

É A FALTA DE ÁGUA
AMANHÃ

Não desperdice, cada gota faz diferença.

P18



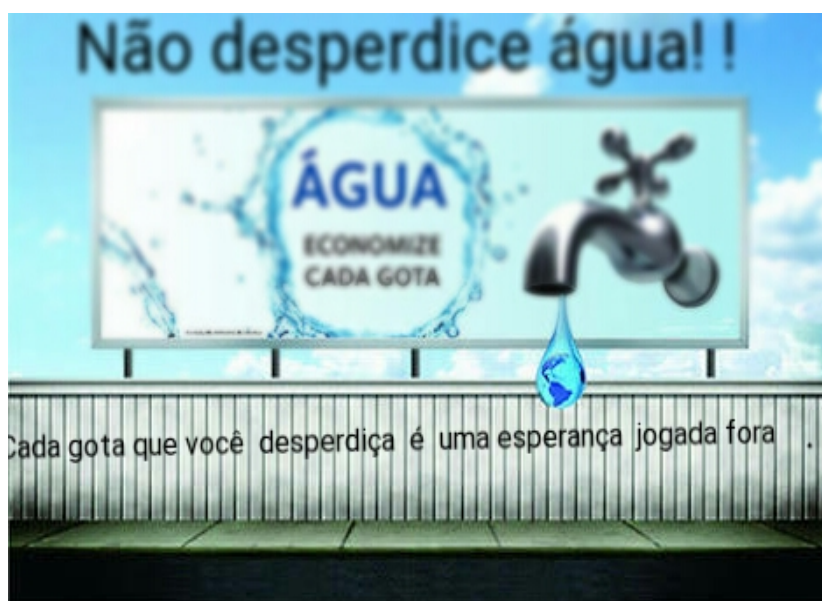
Tenha um pingo de consciência!
Preserve a água do nosso planeta.

O governo passou aqui e deixou a nova regra para o consumo de água...

Dicas para racionar água:

- * Não lavar o carro com mangueira;
- * Não lavar calçada;
- * Não demorar no banho;
- * Não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes.

P19



P20

Consumo consciente de água.

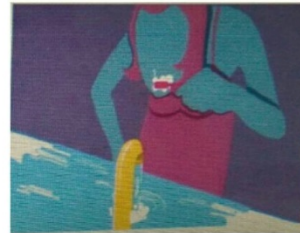
Dicas para não desperdiçar água:



1. Não lavar as calçadas;
2. Reduza o tempo no banho;
3. Fechar a torneira ao ensaboar as louças.

P21

A água nos dá vida, a consciência nos dá água.



Dicas: Feche a torneira ao escovar os dentes;
lave o carro com balde;
Não tome banhos demorados.



**O que você tem feito para evitar
o desperdício de água?**

P22

O planeta Terra está ficando sem água.

Dicas para economizar água:

- Feche a torneira enquanto escova os dentes;
- Utilize uma vassoura para limpar a calçada;
- Tome banhos mais rápidos.

**Sem água,
muda tudo!**

ACHO QUE O RIO SECOU POR CAUSA DA FALTA DE CHUVA!

www.quadrinhosacidos.com.br

P23

NÃO JOGUE LIXO NAS RUAS



"O lixo que você joga na rua acaba voltando para sua casa."



P24

Água, cada gota vale ouro.
Faça a diferença, não seja tolo!

GASTO DE ÁGUA
SISTEMA CANTARINA

40%
25%
10%
25%

Desperdício, não!

P25

COMO CONSUMIR ÁGUA !!!

VERIFIQUE SE A TORNEIRA ESTÁ FECHADA !



DESLIGUE A TORNEIRA ENQUANTO VOCÊ ESTIVER ESCOVANDO OS DENTES !



APROVEITE A ÁGUA DA CHUVA PARA AGUAR VASOS E PLANTAS !



USE UM BALDE COM ÁGUA PARA LAVAR CARROS E CALÇADAS !



P26



Estou morrendo,
você não está vendo?

Cadê a água que estava aqui?

Tenha consciência e economize!

O Planeta Terra agradece.

P27

Sem consciência, o nosso futuro será esse.



Dicas para economizar água:
 Não tomar banho demorado;
 Não lavar calçadas;
 Não escovar os dentes
 com a torneira aberta.

P28



Você sabia que Fortaleza tem apenas nove praias adequadas para tomar banho?

A culpa é das pessoas que não têm consciência e sujam as praias.

P29



P30

CM NEWS

Falta d'água preocupa nordestinos

ESTADO	PESSOAS AFETADAS*	MUNICÍPIOS EM EMERGÊNCIA**
AL	458.222	36
BA	2.737.256	254
CE	1.978.232	172
MA	-	5
PB	554.222	195
PE	1.150.540	112
PI	871.411	155
RN	500.000	142
SE	104.209	18
Nordeste	8.354.092	1.089

Fontes: * Defesa civil estadual; ** Secretaria Nacional de Defesa Civil

Mas, ainda resta um pingo de esperança para os nordestinos, a Transposição do Rio São Francisco, que promete abastecer um total estimado de 12 milhões de habitantes.

Seca afeta milhões de habitantes da região Nordeste, desde 2014 a seca constante tem prejudicado os agricultores, que sem água não podem plantar para tirar renda para suas famílias