



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Mirian Batista Silva

**DA PROPAGANDA AO QUADRINHO: retextualização e
textualidade em atividades de sala de aula**

Garanhuns

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE UNIDADE
ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Mirian Batista Silva

**DA PROPAGANDA AO QUADRINHO: retextulização e
textualidade em atividades de sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística textual.

Orientador: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns - PE, Brasil

S586d Silva, Mirian Batista

Da propaganda ao quadrinho: retextualização e textualidade
em atividades de sala de aula / Mirian Batista Silva. - 2019.

107 f. : il.

Orientador(a): Dennys Dikson Marcelino da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2019.

Inclui referências e apêndices

1. Histórias em quadrinhos na educação
 2. Texto
 3. Escrita
 4. Propaganda
- I. Silva, Dennys Dikson Marcelino da, orient.
II. Título.

CDD 401.41

Mirian Batista Silva

**DA PROPAGANDA AO QUADRINHO: retextulização e
textualidade em atividades de sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Juliene da Silva Barros Gomes (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^o Dr.^o Eudes da Silva Santos (Examinador externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

DEDICATÓRIA

A Deus, autor e guia de minha vida, fonte de luz, inspiração e alegrias. Certeza de superação. A minha pequena Maria Vitória, que me trouxe uma nova definição da palavra AMOR.

A toda minha família, de quem não me faltou apoio, incentivo e compreensão das minhas ausências. Sem ela jamais esse sonho se tornaria realidade.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Rita e ao meu pai Cícero, que com simplicidade sempre sonharam os meus sonhos.

A Rodrigo, companheiro, amigo e grande incentivador na busca pelos meus objetivos. “Vai dar tudo certo”, “você é capaz...” Tantas vezes ouvi. Além das renúncias para colaborar com esse projeto.

Aos meus irmãos Conceição, Marilí e Iran, pelo apoio e compreensão; presentes mesmo na minha ausência.

Aos meus queridos sobrinhos Jean e Iury, representam a razão das lutas, e sonhos com dias melhores.

Às amigas Neuraci, Gisa e Nires com quem sempre compartilhei minhas alegrias e minhas decepções. Como vocês acreditaram nessa conquista! OBRIGADA.

Aos professores do PROFLETRAS da UAG, por me mostrarem que há outros caminhos a percorrer, contribuindo para meu crescimento, como pessoa e como profissional.

Aos colegas da turma do Profletras que estiveram comigo nessa jornada.

Aos meus queridos mosqueteiros, presentes e disponíveis em todos os momentos.

Aos meus queridos alunos que muito contribuíram para a realização desse projeto.

E ao professor Dr^o Dennys Dikson, pois me ajudou a direcionar o foco desse trabalho, e me apoiou em todos os momentos dessa pesquisa. Pelas cobranças, por tantas observações tão construtivas, pela prontidão, pela paciência e compreensão. Se assim não fosse, aqui eu não teria chegado. Minha GRATIDÃO!

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas!

(Quintana, Mário. 1951)

RESUMO

O presente trabalho constituiu-se em analisar como os processos de retextualização atrelada ao trabalho com os fatores de textualidade, podem colaborar para o aprimoramento da produção escrita de alunos do 9º ano. Pesquisa esta realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, situada no município de Sanharó-PE. Apoiamo-nos, teoricamente, em Bakhtin (2011), para considerações quanto à definição dos gêneros textuais; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly e Dolz (2004), que nos trouxeram abordagens quanto às práticas norteadas pelo uso dos gêneros textuais na sala de aula; em Marcuschi (2001, 2008), Dell’Isola (2007), Matêncio (2002) e Dikson (2017, 2018), com discussões voltadas para as práticas de Retextualização em sala de aula; e ainda em Marcuschi (2008) e Antunes (2005) no que se refere aos fatores construtores da textualidade. Como metodologia, partimos para análises qualitativas de lugar etnográfico, desenvolvendo propostas de retextualização de propagandas em histórias em quadrinhos (HQ) pelos alunos. Dessas, oito foram selecionadas para a investigação e discussão do retexto e da textualidade. Além de termos observado a retextualização como um procedimento de suma importância prático-metodológico nas atividades de escrita dentro da sala de aula, na análise dos dados, apreendemos também que as atividades realizadas pelos aprendizes se apresentaram, de certa forma, bem construídos os fatores de textualidade dentro das perspectivas do pesquisador/leitor, pois houve aplicação adequada dos recursos (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) que asseguram sentido e comunicação ao texto. Ficou demonstrado, então, que quando o professor procura aliar processos de retextualização com a textualidade e seus fatores, os procedimentos de construção e reconstrução de textos escritos pelas crianças ficam muito mais robustos em termos de sentido, de significação, de interpretação e, principalmente, de melhoria e ganho no processo de escritura de um gênero textual para outro.

Palavras-chave: Retextualização. Critérios de textualidade. Gêneros textuais. Propagandas. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

The present work was to analyze how the processes of retextualization linked to the work with the textuality factors, can collaborate to improve the written production of students of the 9th grade. Research is carried out with students of the 9th grade of Elementary School of a municipal school, located in the municipality of Sanharó-PE. We base ourselves theoretically on Bakhtin (2011), for considerations regarding the definition of textual genres; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly and Dolz (2004), who brought us approaches to practices guided by the use of textual genres in the classroom; in Marcuschi (2001, 2008), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002) and Dikson (2017, 2018), with discussions focused on Retextualization practices in the classroom; and still in Marcuschi (2008) and Antunes (2005) with regard to the constructive factors of textuality. As a methodology, we set out for qualitative analyzes of ethnographic place, developing proposals for retextualization of comic book advertisements (HQ) by the students. Of these, eight were selected for the investigation and discussion of the retext and textuality. In addition to having observed retextualization as a procedure of paramount practical-methodological importance in writing activities within the classroom, in data analysis, we also learn that the activities carried out by the apprentices have presented, to a certain extent, well-constructed the factors of (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, intertextuality and informativeness) that ensure meaning and communication to the text. It was demonstrated, then, that when the teacher tries to combine processes of retextualization with the textuality and its factors, the procedures of construction and reconstruction of texts written by children are much more robust in terms of meaning, meaning, interpretation and, especially, of improvement and gain in the process of writing from one textual genre to another.

Keywords: Retextualization. Textuality criteria. Textual genres. Advertisements. Comic

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 - História em quadrinhos da Turma da Mônica.....	25
FIGURA 2 - Fatores gerais da textualidade.....	52
FIGURA 3 - Tira da Turma do Chico Bento	67
FIGURA 4 - Tira da Mafalda	67
FIGURA 5 - Tira de Hagar e Helga	68
FIGURA 6 - Tira da Turma da Mônica	68
FIGURA 7 - Tira Gi&Kim	68
FIGURA 8 - Propaganda do biscoito Club Social.....	75
FIGURA 9 - Retextualização da propaganda de biscoito Club Social.....	76
FIGURA 10 - Propaganda do tênis Nike FlyknitLunar	79
FIGURA 11 - Retextualização da propaganda do tênis Nike FliknitLunar	79
FIGURA 12 – Propaganda do Leite Camponesa.....	82
FIGURA 13 - Retextualização da propaganda do Leite Camponesa	82
FIGURA 14 - Propaganda do guaraná Antarctica.....	85
FIGURA 15 - Retextualização da propaganda do guaraná Antarctica	85
FIGURA 16 - Propaganda do Creme Dental Oral-B Pro Saúde	88
FIGURA 17 - Retextualização da propaganda do Creme Dental Oral-B Pro Saúde	88
FIGURA 18 - Propaganda do Leite Camponesa	90
FIGURA 19 - Retextualização da propaganda do leite Camponesa	91
FIGURA 20 - Propaganda do Sabão Omo.....	93
FIGURA 21 - Retextualização da propaganda de sabão Omo.....	93
FIGURA 22 - Propaganda do guaraná Antarctica	96
FIGURA 23 - Retextualização da propaganda do guaraná Antarctica	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	48
QUADRO 2 - Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	49
QUADRO 3 - Etapas do desenvolvimento do projeto de ensino.....	66
QUADRO 4 - Datas da aplicação das atividades do projeto.....	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	OS GÊNEROS TEXTUAIS	16
2.1	Definições de gêneros textuais	18
2.2	Gêneros textuais e domínio discursivo	22
2.3	O fenômeno da intergenericidade	24
2.4	O uso dos gêneros no ensino de língua portuguesa	27
2.5	O gênero textual propaganda	34
2.5.1	O gênero propaganda na sala de aula	36
2.6	O gênero histórias em quadrinhos e suas características	37
2.6.1	As histórias em quadrinhos na sala de aula.....	41
3	RETEXTUALIZAÇÃO	44
3.1	O que é?	44
3.1.1	Como se faz?	46
3.2	Textualidade	50
3.2.1	Coesão	53
3.2.2	Coerência	55
3.2.3	Intencionalidade	57
3.2.4	Aceitabilidade	58
3.2.5	Situacionalidade	58
3.2.6	Intertextualidade	59
3.2.7	Informatividade	60
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1	A pesquisa: o campo e o sujeito	64
4.2	Leitura e análises de histórias em quadrinhos e de propagandas ..	65
4.2.1	O propósito comunicativo	70
4.2.2	Os esquemas de composição	70
4.3	É hora de retextualizar: das ideias à prática	72

5	ANÁLISE DE DADOS	74
5.1	Os fatores de textualidade no processo de retextualização: o que foi observado	75
5.1.1	Análises da retextualização do aluno A	75
5.1.2	Análises da retextualização do aluno B	78
5.1.3	Análises I da retextualização do aluno C	82
5.1.4	Análises II da retextualização do aluno C	84
5.1.5	Análise I da retextualização do aluno D	87
5.1.6	Análise II da retextualização do aluno D	90
5.1.7	Análise da retextualização do aluno E	92
5.1.8	Análise da retextualização do aluno F	95
6	CONCLUSÕES	100
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos os problemas que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos para as práticas de linguagem com *autonomia*¹, têm sido muito discutidos, refletidos e questionados por todos os envolvidos nas instituições escolares e todos os que compõem o sistema educacional. E continuam presentes na escola e gerando insucessos dos alunos e dos docentes diante de suas expectativas. Significa dizer que a formação para esta autonomia, garantindo condições de interagir com o seu meio social de forma exitosa, ainda não acontece como deveria. Conseqüentemente, traz preocupações para todos os indivíduos envolvidos nesse processo.

A partir de observações das atividades desenvolvidas diariamente pela escola, neste trabalho, destacaremos as produções textuais de alunos do 9º ano e a aplicação dos fatores da textualidade. Considerando a necessidade de um estudo voltado para este assunto, a construção da textualidade, por ser frequente a presença de textos que não atendem os padrões textuais que possam garantir eficácia no processo comunicativo. Muitas vezes, nos deparamos com produções textuais que não expressam sentido para o leitor, assim descaracterizando a ideia de texto como enunciado que produz interação. Para Marcuschi (2008, p. 94), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Esta falta de sentido ocorre pela ausência de coesão, coerência e outros fatores que são indispensáveis para a textualidade, numa produção textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 89), “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”, e, em inúmeras vezes, nos deparamos com textos que não apresentam estes elementos.

De acordo com as teorias apresentadas por Marcuschi (2008), Antunes (2005), Koch (2011), Koch e Elias (2009), entre outros autores, o caminho da autonomia comunicativa é, imprescindivelmente, o ensino norteado pela aplicação dos gêneros textuais às práticas de ensino, sendo estes, elementos essenciais da enunciação, da comunicação. Conforme Antunes (2005, p. 30), “só nos comunicamos através dos textos”. É pelo texto que estruturamos e organizamos todas as ações da língua. Para Marcuschi (2005, p. 20), “Todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Esse fator não permite a ausência do texto no processo de ensino-aprendizagem em um ensino que esteja comprometido com a formação autônoma de um indivíduo que seja capaz de ler e

¹ Autonomia no uso da linguagem equivale a autoria, assumida e reconhecida, dos discursos do indivíduo, como um processo de interação.

compreender textos. Desenvolver também a competência de produzir textos que possam manifestar seus anseios, desejos, angústias e tudo aquilo que possa estar nas intenções comunicativas do autor de um texto, de forma que alcance o leitor, que o mesmo perceba e identifique a intencionalidade presente no texto. Como afirma Marcuschi (2005), “escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro”, e este outro precisa encontrar a função do que é posto em contato com ele, o texto.

A partir das observações e reflexões dos fatores e ideologias que permeiam a aprendizagem, o ensino e os resultados apresentados pelas análises internas e externas das escolas, é constatado que há um grande insucesso na conquista dos objetivos almejados, ou seja, um aluno que possa se tornar autônomo para expressar suas ideias e reivindicações.

Muitos alunos concluem o ensino fundamental sem domínio das habilidades de uso da linguagem, particularmente a produção textual. Isso contraria a função da escola, que é preparar o aluno para esse exercício e buscar as soluções diante das adversidades encontradas, concordando assim com Dell’Isola (2007) ao afirmar “‘ensinar’ português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social”. Que se entenda, falamos aqui de habilidades que sejam condizentes com esse nível de escolaridade, pois sabemos que todos fazem uso da linguagem dentro de seus conhecimentos e possibilidades. Se o aluno apresenta uma dificuldade que o impossibilita fazer uso da produção textual escrita como forma de manifestação linguística, compete à escola e ao professor transformar esse obstáculo em desafio para o seu fazer pedagógico.

Desafio esse que deve se transformar em ações para solucionar ou, pelo menos, minimizar este problema entre os aprendizes, através de propostas de produções textuais constantes e metodologias diversificadas que possam oferecer reflexão sobre essas ações. Como afirma Antunes (2005, p. 39), “não se pode, ingenuamente, esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes...”, compreendendo dessa forma, que não há outro espaço tão importante quanto a escola para que essas ações sejam colocadas em prática. Significa dizer que da conscientização dos profissionais de ensino da língua sobre a importância de sua metodologia de ensino da língua dependem os resultados obtidos nessa área, ou seja, que os aprendizes dominem as práticas de leitura e escrita.

De todas essas observações aqui citadas, surgiu a inquietação e a ideia da realização dessa pesquisa, onde outros olhares e outras possibilidades de trabalhos e metodologias nas atividades de leitura e produção textual possam ser desenvolvidos nas salas de aula. Trazendo, assim, as necessidades constatadas no campo da produção textual como objeto de pesquisa,

visando assim a busca de avanços nas habilidades de produção textual em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Considerando a importância destes e outros aspectos que estão ligados às produções textuais na escola, este trabalho apresenta como objetivo geral: analisar fatores que envolvem a construção da coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade que estão ligadas à produção textual de alunos do 9º ano, visando ações que se voltem para os problemas envolvidos nesse processo. Como objetivos específicos, apresentamos:

A - Analisar e refletir sobre a retextualização e suas contribuições à observação dos usos dos fatores da textualidade na produção textual dos alunos.

B - Desenvolver atividades de retextualização da escrita para a escrita, retextualizando propagandas em quadrinhos.

C - Analisar o uso dos fatores de textualidade nas produções textuais realizadas pelos alunos.

O presente texto apresenta os elementos desta pesquisa, que vai das razões e justificativas à sua conclusão, a partir das observações e resultados obtidos com o seu desenvolvimento. A primeira seção, temos as *considerações iniciais*. A segunda seção, *Falando sobre gêneros*, inicialmente faz uma abordagem aos gêneros em geral, sua definição, usos e fenômenos que os envolvem e, logo em seguida, de forma mais particular, se dirige aos gêneros propagandas e histórias em quadrinhos, utilizados com objetos de retextualização na coleta de *corpus* para a análise de dados.

Na terceira seção, intitulada de *Retextualização*, o alvo das abordagens e estudos é o processo de retextualização de gêneros textuais norteadas pelos estudos e teorias apresentadas por Marcuschi (2001), seguida de estudos e discussões sobre a textualidade e os sete fatores que a constitui: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, utilizando como referenciais teóricos os estudos apresentados em Marcuschi (2008), Antunes (2005), Koch (2011;2014) e Dell’Isola (2007).

A quarta seção, *Procedimentos metodológicos*, delineia os caminhos metodológicos trilhados no desenvolvimento dos estudos dos gêneros textuais, ou mais propriamente as oficinas de apresentação e estudo das propagandas e histórias em quadrinhos. Estudos esses realizados com os alunos em sala de aula, bem como as atividades de retextualizações propostas para a coleta de *corpus* a serem utilizados para a análise de dados, isto é, a aplicação dos fatores de textualidade nas produções textuais.

A quinta seção, *Analizando dados*, apresenta os dados obtidos a partir de todo o trabalho, mais especificamente a realização de atividades, visando observar como os alunos

utilizam os elementos responsáveis pela construção de um texto coerente e coeso, que venha cumprir sua função: comunicar, produzir interação.

Assim, concluímos a apresentação inicial de nossa proposta de pesquisa e ações que foram desenvolvidas em todo seu percurso.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Esta seção faz uma abordagem dos aspectos relacionados aos gêneros textuais. Discuti as definições dos gêneros, sua inserção como recurso de ensino nas escolas brasileiras, além de alguns fenômenos presentes no estudo dos gêneros como a intergenericidade e o domínio discursivo. Ainda serão aqui apresentadas considerações sobre os gêneros textuais propaganda e história em quadrinhos. Gêneros esses que nesse estudo trarão contribuições como objeto de leitura, análise e produção textual, através da retextualização de propagandas em história em quadrinhos.

Através da língua de um povo se manifesta suas vivências, suas ações, emoções, história, e todas as relações humanas. Assim, estudar a língua é refletir todos esses aspectos. É pelo uso da língua que se dirige perguntas e se obtém as respostas, ou seja, pela ocorrência das ações da linguagem, se dá a interação. Reconhecendo esses fatores de manifestação e interação da linguagem, percebe-se que não há eficiência em um ensino de língua, caso sejam ignorados no processo de construção e desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Se os gêneros não são colocados como o ponto de partida e de chegada ao processo de ensino/aprendizagem, em se falando de ensino de língua, é provável que lacunas possam surgir no processo de ampliação do domínio linguístico.

Por um longo período, o ensino de língua portuguesa no Brasil “voltou-se” exclusivamente para a exploração da gramática normativa, fatores devidos a questões externas, como um conceito de que ensinar português era proporcionar aos alunos o conhecimento das regras gramaticais, funcionando como variedade linguística de prestígio; e questões internas como a alfabetização, na gramática do latim, ao lado do estudo da retórica e da poética, serem tidos como a base para a continuação dos estudos, da classe mais favorecida. Isso significa que a organização do ensino da língua se preocupava apenas com os aspectos formais da língua, ignorando sua importância nas diversas formas de uso e deixando o texto, o elemento primordial do processo da comunicação, definido como a essência das relações humanas, sem nenhuma relevância. Os conhecimentos linguísticos pautavam-se exclusivamente no domínio das regras gramaticais, enquanto que o texto como recurso de ensino/aprendizagem era desconsiderado, pois não era reconhecido em seus aspectos comunicativo, social e histórico.

Sendo o estudo da língua um recurso que amplia a atuação do aprendiz enquanto cidadão que desenvolve inúmeras funções comunicativas, que vive sua língua, que dela

necessita para levar e trazer informações e ampliar seu universo de conhecimento linguístico destaca-se assim que todo este processo se dá com o uso dos textos.

O texto se constrói a partir da relação autor/leitor, ou seja, o texto restrito ao conhecimento e produção do autor, ficaria incompleto. Ele ganha sentido, realiza uma ação e adquire função a partir do contato interativo com o leitor, informando, explicando, criticando, orientando, descrevendo, corrigindo e realizando tantas outras tarefas comunicativas.

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. (...) Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação (KOCH, 2014, p. 202).

Portanto, o texto deve ser considerado começo, meio e fim, não podendo deixar de se fazer presente em nenhum momento dentro do processo de ensino-aprendizagem e formação para ampliação do uso das habilidades linguísticas. Para Marcuschi (2008), o trabalho com texto não tem limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que, na categoria texto, se incluam tanto os falados como os escritos.

Nesse contexto inserem-se os gêneros textuais (seja oral ou escrito) carregados de funções, de sentidos, de emoções, de interação, de reflexão, de formação e de ação. De acordo com Koch (2011), numa concepção interacional de língua, o texto passa a ser tratado como um evento de comunicação, em que interlocutores atuam de forma interativa com o objetivo de construir os produtos do discurso e produzir sentidos. A língua é enquanto elemento de análise, carregada de complexidade, porém é ela responsável pela construção de sentidos, realização de significados.

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. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (BAKHTIN, 2011.p.265).

Isso confirma que a língua e a vida são elementos inseparáveis, ou seja, estão em ligação constante através de seus aspectos linguísticos, textuais e discursivos.

Embora não seja novo, o uso dos gêneros como objeto de ensino passou a fazer parte das propostas pedagógicas e práticas de ensino nas três últimas décadas, reconhecendo a importância destes na função educativa e de formação cidadã. De acordo com Marcuschi (2008), a noção de gênero textual, de forma mais sistemática, iniciou-se com as ideias de

Aristóteles, quando apresentou as três categorias de gênero a) quem fala, b) sobre o que se fala, c) para quem se fala. Ideias essas atualmente disseminadas por toda área de produção textual. Chegou à escola e continua sendo objeto de estudo, reflexão e pesquisa. Considerado, inclusive, como o ponto de partida do ensino da língua e também o elemento a não se perder de vista em todo o processo.

Marcuschi (2008) afirma que, na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Isso implica em reconhecer que são elementos essenciais e que estarão sempre a serviço e como recurso da escola. Todo ensino se dá em torno de uma visão, um objetivo, uma perspectiva sobre um objeto e a relação com ele, assim, com a língua não poderia ser diferente, e se faz necessário reconhecer o quanto o uso do texto nesse processo se faz indispensável, pois é onde está o sentido, a essência da língua. O ensino está pautado ou deve estar sobre as relações interativas e sociais que a língua desenvolve. Assim, o ensino contribui para construção de habilidades e conhecimentos que tornem o aluno capaz de refletir sobre os usos e importância da linguagem nas diversas esferas da vida humana. São os gêneros textuais que colaboram para uma organização e estabilidade do processo comunicativo do dia a dia de um povo, da sociedade.

A cada situação, em cada lugar, através de cada meio, para cada interlocutor, as pessoas se expressam de maneiras diferentes, produzem gêneros distintos. Isso levamos a refletir que não só a língua varia no tempo, no espaço, em diferentes classes sócio-culturais, mas também os modos de uso da língua variam de acordo com os gêneros textuais. (DELL'ISOLA, 2007, p.11)

Reconhecemos assim a importância dos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, para o exercício da interação humana, considerando todos os seus aspectos e variantes.

2.1 Definições de gêneros

Os gêneros estão relacionados a todas as atividades comunicativas que são realizadas nas interações sociais diárias. Dessa forma se materializam nas conversas, brincadeiras, desenvolvimento de um jogo, sermão religioso, discursos políticos, piadas, mensagens (redes sociais), informações transmitidas pela imprensa, lista de compras, ofícios, artigos, relatórios, romances, receitas culinárias, sinopses, resenhas, poemas, músicas, histórias em quadrinhos, etc.

Nessa perspectiva de materialização dos gêneros, de acordo com a concepção dialógica podemos defini-los como todo enunciado (oral, escrito ou imagético) que expressa, que pode ser compreendido e desempenha uma função comunicativa no cotidiano das pessoas, sendo assim essencial nas interações sociais. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Não se pode pensar em comunicação abrindo mão dos gêneros, considerando que eles estão presentes em todos os momentos, nas relações humanas que envolvem a linguagem. Podendo afirmar assim, que se trata de um recurso infinito.

De acordo com Bakhtin [1979] (2011) :

Todos os campos da atividade humana estão relacionados com o uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto o campo da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (...). Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (p. 261)

Isso significa dizer que há uma junção destes fatores (conteúdo, estilo e estrutura) para trazer ao texto um efeito comunicativo que dentro das peculiaridades de cada gênero se constitui pela finalidade que este apresenta.

Para Marcuschi (2008) não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais-situadas. Dentro do universo dos gêneros, não há uma rigidez em sua estrutura nem em modelos, embora assim pareça de acordo com as concepções apresentadas por Bakhtin. São flexíveis em sua forma, pois são representações de elementos culturais e cognitivos, ou seja, os gêneros textuais são uma espécie de materialização do dia a dia e se apresentam de forma heterogênea, estando sujeitos a mudanças ao longo do tempo e do contexto. De acordo com o autor:

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2010, p.20)

Refletindo sobre as afirmações de Marcuschi (2010) e com base nos conceitos de Bakhtin (1992), percebe-se com certa clareza a dificuldade em definir o gênero a partir de sua composição e estrutura apenas. Bakhtin (1992) enfatiza os aspectos composicionais, o que

Marcuschi (2010) apresenta como insuficiente, pois para ele os aspectos pragmáticos são fatores determinantes para a definição dos gêneros. Assim, um elemento indispensável ao gênero textual, levando em consideração outros aspectos de sua construção, é o propósito comunicativo apresentado, isto é, suas práticas sócio-discursiva. Conforme defende Marcuschi (2008), só é possível uma definição com base em seu caráter funcional. Nenhum gênero surgiu do nada para nada, pois só se faz a partir da função desenvolvida, onde se conclui de fato o gênero textual.

As influências de elementos que trazem à língua, à comunicação, à sociedade e aos textos novos aspectos, também estão presentes nesse contexto. Considerando os avanços tecnológicos, por exemplo, é indispensável destacar o surgimento de inúmeros novos gêneros nas duas últimas décadas, principalmente a partir do uso da internet, quando houve uma grande expansão do uso de gêneros que circulam nesse meio (mensagem, bate-papo, e-mail entre outros), enquanto que outros textos saíram um pouco de circulação como a carta pessoal, o bilhete, o fax; demonstrando o dinamismo e a vivacidade dos elementos linguísticos e conseqüentemente, dos gêneros textuais.

O uso dos gêneros textuais exemplifica a organização de uma sociedade, pois é através da circulação desses nos mais diversos espaços sociais, que se constituem as ações, interações e reações entre outros aspectos. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais se dividem em dois grupos: os primários (chamados de simples) que são constituídos de forma mais espontânea - e os secundários (complexos – romances dramas, pesquisas científicas e outros), os quais, durante o processo de formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários”, elemento este que demonstra a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos. Para Bakhtin, (2011, p. 266) “a diferença entre os gêneros primários e os secundários é extremamente grande e essencial”, são fatores determinantes e norteadores de identificação da natureza de comunicação.

Ainda dentro de uma perspectiva abordada por Miller (2012), citado em Bawarshi e Reiff (2013) na qual os gêneros se constituem de forma e função, porém contribuem para a construção de ações sociais, assim afirma:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para realizar nossos próprios propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desafios, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como índice do padrões culturais quanto como ferramentas para a exploração das

realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade. ([1994] 2012;41)

Assim compreende-se que os gêneros representam não apenas resultados e consequências, mais também são indicadores de ações e determinantes de outros gêneros em determinados contextos sociais, ou seja, são fatos sociais concretizados e produtores de novos fatos.

É através do trabalho com os gêneros textuais que se desenvolve as competências comunicativas do leitor/produtor. Segundo Koch (2011, p. 53), o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura e apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos. Em outras palavras, esse é o caminho para se atingir uma formação com a garantia de atuar diante às necessidades dos espaços sociais.

Falando em gênero, fala-se também em dinamismo, o texto ganha vulto, não pela sua forma ou estrutura, mas principalmente pela importância e comunicação que apresenta, por isso que é este tão dinâmico e interativo. A ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo (MARCUSCHI 2011), ou seja, antes de tornar-se representação e enunciação, os gêneros são antes de tudo uma ideia surgida de uma necessidade que, conseqüentemente, exige um pensar e um fazer, que produz ação, reação e mudanças, o que o torna elemento linguístico de importante valor sociocultural.

Conforme já foi dito, definir gêneros não é tarefa simples. No entanto, Marcuschi (2010, p.23) apresenta uma breve definição:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (...) os gêneros são inúmeros.

Portanto, os gêneros textuais só são definidos a partir de sua inserção social ou análise a partir de uma relação contextual.

2.2 Gênero textual e domínio do discurso

Todo falante/ouvinte de uma língua desenvolve competências sociocomunicativas que os conduz para o desenvolvimento de práticas da linguagem que se adequem às práticas sociais e contextuais. Dessas competências depende o domínio e diferenciação de determinados gêneros textuais, isto é, saber se está diante de uma conversa telefônica, uma carta, uma lista, uma bula de remédio, um discurso de candidato, um depoimento de uma testemunha, uma anedota, uma entrevista (oral ou escrita) etc. Mesmo não tendo pleno domínio do gênero, de acordo com Koch (2011), há um conhecimento ainda que intuitivo das estratégias de construção e interpretação de um texto.

Conforme dito anteriormente, os gêneros textuais são ferramentas de análise e vivência da língua, dentro de um contexto histórico comunicativo e sociocultural. Para que atenda às inúmeras funções que apresenta é imprescindível o correto desempenho dos atores/agentes envolvidos no processo comunicativo. No texto se encontra a representação figurativa do gênero, a discursividade é aquilo que o texto expressa que produz interação, é o que se diz no contexto de uso, e o gênero é a concretização do processo comunicativo através da função exercida pela comunicação no plano social. Portanto, é o gênero um determinante do esquema textual, bem como do discurso a ser desenvolvido em sua produção, o que Dell'Isolla chama de “ponte” entre o texto e o discurso.

Tão necessário quanto conhecer os gêneros e suas funções é saber utilizá-los de forma adequada, percebendo-os não como elementos a serem classificados, mas como constituintes de uma esfera da atividade humana, responsáveis pelas relações dialógicas e que requer uma linguagem peculiar a cada contexto (o discurso publicitário, o discurso jornalístico, o discurso religioso, o discurso científico, etc.). Nesta perspectiva, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) com uma visão que parte dos diversos estudos realizados pelos pesquisadores da teoria de gêneros e com uma perspectiva essencialmente institucional, apresenta a seguinte concepção quanto à diversidade de gêneros:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p.23)

As práticas discursivas não acontecem em torno de um gênero, mas de um conjunto de gêneros, que produzem e exigem uma particularidade discursiva, se efetivando pelos enunciados, sejam estes orais ou escritos. Eis a razão pela qual os PCN orientam e estabelecem a importância dos gêneros textuais como objeto de estudo no âmbito escolar.

Marcuschi (2008, p.155) afirma que não se pode tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, isto é, as escolhas de cada discurso se dão de acordo com cada situação/contexto de atuação. A leitura de uma sentença não irá para o discurso religioso, assim como o discurso médico não estará presente no discurso ficcional. Assim, não é o discurso fruto de uma escolha do sujeito, mas resultado de sua situação e elemento de um contexto, conforme abordagem de Marcuschi (2008, p. 194)

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sócio discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.

Os gêneros textuais estão organizados em conjuntos, que são denominados de tipos de textos, considerando sua funcionalidade. No entanto, em diversos eventos linguísticos, encontramos, nas práticas discursivas, uma grande heterogeneidade de gêneros textuais e a permanência do discurso, ou seja, não apresentado o mesmo aspecto heterogêneo. Exemplificando: após a produção de um artigo de divulgação científica, é possível o surgimento do gênero seminário (o discurso não deixa de ser educacional); da leitura de uma reportagem ou de um editorial pode surgir uma entrevista (ambos apresentando o discurso jornalístico). Assim, é essencial que o leitor/autor do texto e sujeito do discurso reconheça e assuma seu papel nas situações discursivas.

Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos. (KOCH, 2014, p.181)

Uma piada pode ser apresentada em um momento para produzir humor e em outro pode aparecer para explicar ou exemplificar algo apresentado anteriormente. Neste sentido,

ele apresenta três modos de organização do gênero discursivo, visando: a esfera de atividade, o campo discursivo e o lugar de atividade.

Considerar uma esfera de atividade como homogênea é um equívoco, pois em um mesmo espaço podem circular, e normalmente circula diferentes discursos com finalidades também diferentes. Compete, portanto, aos interlocutores, o uso dos recursos de acordo com os princípios intencionais da comunicação, ou seja, a situacionalidade. Desse modo, trabalhar e estudar os gêneros é também se tornar autônomo no uso dos discursos presentes nos mesmos, ação essa que na escola se dá no desenvolvimento das práticas de leitura e produção de texto.

2.3 O fenômeno da intergenericidade

A relação entre os gêneros é algo comum nos eventos comunicativos. Os PCN reconhecem que nenhuma comunicação surge do nada, do não dito, não visto, pois toda comunicação surge de outra situação e muitas vezes permanecem ligadas de alguma forma. O registro de nascimento de uma pessoa será fonte de produção de muitos outros documentos da pessoa, dando assim origem a outros documentos. Os gêneros normalmente se unem para dar origem a um novo gênero.

Diante e durante a análise e definição dos gêneros (discutida anteriormente e reconhecida inclusive como uma tarefa não simples), muitos são os elementos que norteiam estas atividades. Em Marcuschi (2008), encontramos afirmações de que o surgimento dos gêneros não parte da criatividade humana, mas, sobretudo dos fatores relacionados à história e à sociedade que os constituem. A presença dos gêneros em nosso cotidiano ocorre de forma natural e, diante de cada evento comunicativo os designamos. Isto acontece a partir de um domínio intuitivo dos elementos da comunicação, que, segundo Marcuschi, é uma riqueza de metalinguagem. Assim diz:

(...) é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que preexistem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia a dia, em que passamos de um gênero a outro ou ate mesmo inserimos um no outro, seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sem para percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo. (2011, p.25)

Bakhtin (1979), entre outros autores, apresenta algumas afirmações que reconhecem a relação entre textos onde os mesmos se imbricam e interpenetram, ou seja, um gênero pode apresentar elementos característicos de outro, constituindo um novo gênero. Encontramos nas

histórias em quadrinhos um exemplo deste fator. Assim, é indevido buscar apenas os aspectos formais ou estruturais para definir um gênero.

Estudos realizados por Marcuschi apresentam alguns critérios para determinar um gênero textual, como a forma estrutural, o propósito comunicativo, o conteúdo, o meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional. No entanto, é possível a presença de vários desses critérios em um mesmo texto, atuando em consonância.

Com essas observações, constata-se que para a compreensão de um texto e de seus objetivos, o leitor precisa conhecer os elementos intertextuais presentes no mesmo, ou seja, conhecer a que outros textos/gêneros o texto se refere ou retoma ou, pelo contrário, terá a leitura comprometida.

Portanto, não há como afirmar a existência de um texto por si só, sem reconhecer na existência deste outro elemento linguístico/textual que o originou. Não existe assim, um texto puro.

Observemos o texto a seguir:

Figura 1: quadrinhos da Turma da Mônica



Fonte: <<http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br>>acesso em 15/09/17

Encontramos no texto um conjunto de gêneros. Temos uma exposição verbal que apresenta um trava línguas, apresentado em forma de história em quadrinhos que apresenta

como propósito a ideia de divulgar uma marca de doce, existindo assim o que Marcuschi (2008) trata como intergenericidade.

Koch e Elias (2009) apresentam a concepção de que diante de um processo onde um gênero se presta a outro sem exercer a sua função comunicativa ocorre um fenômeno definido como intergêneros. Desta forma, podemos afirmar que embora apresente um conjunto de critérios, o texto se definiu como propaganda, já que é esta a função textual. Ocorre um processo de hibridização ou mesclagem de gêneros quando na tira se entrelaçam vários gêneros (história em quadrinhos trava línguas e propagandas). Pelo fenômeno da intergenericidade, muitas vezes encontramos o gênero receita a serviço do gênero letra de música, para uma composição, por exemplo.

(...) *Hoje não dá*
Hoje não dá
A maldade humana agora não tem nome
Hoje não dá
Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas
Adicione a seguir o ódio e a inveja
Dez colheres cheias de burrice
Mexa tudo e misture bem
E não se esqueça antes de levar ao forno temperar
Com essência de espírito de porco
Duas xícaras de indiferença
e um tablete e meio de preguiça (...).
(Os anjos – Legião Urbana)

Temos aqui um exemplo de receita utilizada por Renato Russo para a composição de letra de uma música. Constatamos assim, a presença da intertextualidade nas mais diversas produções textuais do cotidiano escolar e social, seja ela intergenérica ou não. Esta pesquisa se encarregará de uma análise das produções textuais, em um processo de retextualização

entre propagandas e histórias em quadrinhos, sendo o gênero propaganda o texto base. Ocorrendo a presença da intertextualidade entre esses gêneros.

2.4 O uso dos gêneros no ensino de língua portuguesa

Como resultado de muitos estudos e pesquisas, os gêneros textuais passam a ser reconhecidos como elementos que transitam por todas as instâncias da sociedade, sendo esses, construtores do processo interativo nos eventos linguísticos sociais. São os mesmos responsáveis pela desenvoltura e sucesso alcançados por todos os indivíduos que os utilizam. Logo, são reconhecidos pelos documentos oficiais (PCN) como unidade básica da língua, ou seja, ocorre a institucionalização dos gêneros textuais no ensino, passando assim a serem orientados como objeto de estudo. A partir destes pressupostos, torna-se fundamental o desenvolvimento de uma metodologia com o uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas diárias, valorizando as contribuições trazidas por estes à construção do conhecimento e à formação cidadã que ocorre principalmente com o domínio textual e discursivo dos gêneros. Ficando a escola com imensa responsabilidade por esse processo no desenvolvimento de suas atividades, através de intervenções adequadas. Utilizar os gêneros textuais como instrumento de ensino é orientar os aprendizes para um melhor desempenho no uso da linguagem nas diversas esferas e necessidades surgidas ou enfrentadas no dia a dia.

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação dos gêneros em particular. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.45)

Essa afirmação enfatiza a responsabilidade que tem a escola no desenvolvimento de seus aprendizes, partindo da linguagem, recurso esse que possibilita diversas outras aprendizagens.

As relações sociais se dão a partir da interação por meio dos gêneros. Todo evento ou ação comunicativa requer dos usuários da língua uma organização cognitiva que antecederá o uso do texto, seja este oral ou escrito. Ninguém buscará uma bula de remédio no momento de preparação de um prato culinário, visto que o sujeito já tem um domínio deste conhecimento; precisando de uma informação, qualquer pessoa saberá expressar sua necessidade (seja pela

escrita ou pela oralidade). Assim, o uso dos gêneros na escola, representa o reconhecimento dos mesmos como recursos de conhecimento, construção e vivência cidadã.

Para Schneuwly;Dolz (2004) o ensino dos gêneros textuais oportunizam uma ampliação da linguagem, para que assim evite a fragmentação da mesma, o que implica dizer que: o aluno tem muitos conhecimentos da linguagem oral (ainda que não formal), domina a função de diversos gêneros de circulação social, mesmo que não tenha domínio da língua escrita. Na escola é imprescindível que haja não só o contato como objeto de ensino, mas, sobretudo o domínio das habilidades para o desenvolvimento das práticas de linguagem, no que trata da escrita.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. p. 65)

Na escola, há uma utilidade a mais para o gênero, pois é trabalhado e abordado como um objeto de ensino/aprendizagem, representando assim, uma série de detalhes, deixando de ter como foco principal a comunicação.

Como mais uma razão que explica a importância da aplicação dos gêneros textuais ao ensino, em suas abordagens sobre a linguística textual, Koch (2011) afirma que encontramos nos gêneros textuais instrumentos que possibilitam um equilíbrio, uma instabilidade dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Instrumentos esses que podem ser considerados como uma “mega-ferramenta²” que contribui com o processo de comunicação e orienta os aprendizes na construção e organização dos conhecimentos.

Ao chegar à escola e durante toda sua permanência na mesma, o aluno traz consigo uma série de experiências vividas através dos gêneros textuais. Toda criança, em suas interações sociais diárias, vivenciou uma brincadeira com músicas, desenvolveu regras de jogos, presenciou ou viveu situações em que foi feito o uso do bilhete, da carta pessoal, da lista de compras, da propaganda, etc. Isto implica dizer que o aluno já recebeu, através destas experiências, muitas informações que o conduziu a construção de conhecimentos e

²Termo utilizado por Koch 2011, possivelmente fazendo uma intertextualidade ao termo usado por Schneuwly; Dolz que definem os gêneros textuais como mega instrumentos para uso na sala de aula.

habilidades com relação aos gêneros textuais e sua aplicação às práticas diárias. Para Koch e Lima (2004), o surgimento e desenvolvimento conceitual estão interligados com as atividades que realizam e o sentido que têm no mundo que o rodeia.

Dessa forma, tais operações não se dão apenas na mente dos indivíduos, mas dependem da interação de variações conjuntas por eles praticadas. As rotinas computacionais que acontecem socialmente são muito comuns e envolvem diversas tarefas diárias. Trata-se de rotinas desenvolvidas culturalmente, que organizam as atividades mentais internas dos indivíduos, os quais adotam estratégias para dar conta das tarefas de acordo com as demandas socialmente impostas. (KOCH;LIMA,2004, apud KOCH, 2014, p.30)

Assim, reconhecendo que não há como programar ou prever os processos cognitivos, mas que pela linguagem se dá a interação entre os fatores biológicos e socioculturais. E aí, a necessidade de uma prática de ensino partindo dos gêneros.

Partindo destas afirmações, se confirma a importância do trabalho escolar com o uso dos gêneros (letra de músicas, receitas, regras de jogos, propagandas, histórias em quadrinhos, bulas de remédio, e tantos outros) enfatizando não apenas aos elementos estruturais do texto, mas principalmente, seu poder interativo. Exemplo: quando uma criança manuseia e ler gibis em casa, bibliotecas ou qualquer outro espaço, que não seja a escola, ela visa exclusivamente o contato com o conteúdo apresentado pelos textos. Ao chegar à escola, o contato com as histórias em quadrinhos passa a ter outros objetivos, como analisar aspectos linguísticos e discursivos, ou seja, o texto passa a ser utilizado como objeto de ensino. Compete, portanto, ao professor, trabalhar os gêneros de forma cautelosa, não permitindo que os aspectos comunicativos deixem de ser valorizados no texto.

O trabalho com gêneros no espaço escolar apresenta, ainda, mais duas maneiras de abordagem. Primeiro, os gêneros passam a ser desenvolvidos, considerando primordialmente a função comunicativa escolar, isto é, se consegue realizar a leitura, se interpreta e analisa sua estrutura, mas muitas vezes não focaliza a aplicabilidade e contribuições deste para o contexto social, indispensável para o trabalho com os gêneros textuais.

Não estaria a escola didatizando os gêneros, “esquecendo” que estes não estão apenas para serem apresentados e trabalhados de forma meio que “mecânica” desconsiderando que estes vão muito além da sala de aula? O objetivo aqui não é direcionar uma crítica ao processo de didatização dos gêneros. São necessários e não teria o menor sentido deixar de reconhecer que são os gêneros textuais que circulam no cotidiano do aluno que se transformam em objetos de estudo. O questionamento colocado pontua os trabalhos ou a metodologia utilizada pela escola na leitura e produção desses gêneros textuais, por desconsiderar a sua função

maior, fato corriqueiro. Observações essas realizadas por Dell’Isola em suas abordagens ao ensino dos gêneros.

O estudo dos gêneros possibilita a exploração de [...] regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz. Embora existam estudos voltados para análise de gêneros, muitos ainda estão voltados para a estrutura dos textos, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita, tão importante para a vida e para a futura comunicação profissional. (DELL’ISOLA 2007, p.24)

O aprendiz tem capacidade cognitiva de transpor o uso destes textos para as mais diversas situações extraescolares, sendo importante que o professor, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas, possa inserir atividades e ações que durante os estudos realizados na sala de aula, o aluno reconheça no texto o seu poder comunicativo que se aplica no meio social, e não fique restrito a um objeto formal que visa apenas os fatores estruturais.

A segunda maneira trata do não reconhecimento da escola como um ambiente com particularidades na comunicação, ou seja, como se a construção do conhecimento acontecesse de forma automática, aquilo que o aluno já domina no exterior da escola, será ampliado progressivamente, dispensando o ensino do mesmo. Para Koch (2011), não há possibilidades de progressão por parte do aluno, pois a prioridade é o domínio de habilidades linguísticas que lhes garantam condições de atuar diante das mais diversas situações de interação que surgem em seu dia a dia e em seu convívio social, exigindo um trabalho voltado para a ampliação deste conhecimento, reconhecendo inclusive as formalidades da língua, que em muitos momentos precisam ser aplicadas.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula perpassa sua estrutura, seu estilo, no anseio de desenvolver as competências necessárias para que o aluno participe ativamente dos eventos de comunicação no âmbito social. Essa objetividade prima por uma ideia de multiletramento, onde seja possível o alcance das inúmeras informações apresentadas atualmente, através dos diversos recursos de comunicação, como os textos multimodais. Essa abordagem abrange todos os recursos que estão inseridos nos aspectos dos gêneros, seja pela linguagem verbal, seja pela linguagem não verbal.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural

das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13):

Aplicar uma metodologia que atenda ao indivíduo contemporâneo, jamais dispensaria a atenção necessária para as múltiplas culturas e as semioses presentes na comunicação.

Para que os estudantes compreendam o uso da língua em situações práticas da vida social, é de extrema importância que a escola, sendo um espaço de formação e também multiplicadora de saberes, tenha em suas metas de trabalho a preocupação com uma metodologia que possibilite análises, reflexões, discussões e compreensões de fatos relacionados à linguagem. Isto acontece a partir do reconhecimento dos gêneros como elemento central no ensino de língua portuguesa, buscando atender às expectativas da sociedade contemporânea, quer objetivando a garantia da inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, quer preparando esses indivíduos para o pleno exercício da cidadania, em conformidade com as orientações dos PCN:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.24)

Assim, é imprescindível que o professor e a escola tenham conhecimento do aluno com o qual lida e suas expectativas, para que saibam o que trabalhar, que metodologia desenvolver e que objetivos devem alcançar.

Na concepção de Koch (2011), é importante uma reavaliação nas abordagens das maneiras de trabalho com o ensino da produção textual, que pode partir de uma conscientização quanto ao papel central dos gêneros como um objeto e ferramenta de trabalho que visa o desenvolvimento da linguagem, isto é, o gênero na escola está a serviço da aprendizagem que não se detém ao espaço escolar, mas que será aplicada principalmente durante toda a vida, nas mais diversas circunstâncias. Nessa perspectiva, Koch (2011) apresenta dois tipos de objetivos:

- Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (...)

- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (...)

Assim, para alcançar estes objetivos, se faz necessário que a escola tome consciência de sua importância neste processo e desenvolva práticas de ensino, oferecendo aos alunos as condições de aprendizagem e as competências para a atuação que lhe surgirem além da escola. Os gêneros orais não podem ficar relegados a estes objetivos e práticas, pois estão os mesmos inseridos neste contexto, que visa uma ampliação dos conhecimentos linguísticos adquiridos durante suas vivências. De acordo com os PCN:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1998, p.38)

Portanto, em sua missão de desenvolver as competências linguísticas do sujeito e prepará-lo para tomar a palavra e atuar na sociedade, compete à escola as ações necessárias para garantir ao aluno o acesso aos instrumentos e atividades, isto é, construção dos conhecimentos que o leve a ser atuante e competente, também no campo das práticas linguísticas da oralidade.

De acordo com os estudos defendidos pelo grupo de Genebra (BRONCKART; DOLZ; SCHENEUWLY e outros *apud* CRISTOVÃO E NASCIMENTO, 2011) o ensino da língua deixa de ter como foco os tipos de textos e prioriza o gênero textual, visto que, são estes os elementos que representam as ações da linguagem, ou seja, é nos gêneros que ocorre o fazer linguístico em todos os seus aspectos. É dentro dos gêneros que opera as unidades semânticas e sintáticas de uma língua. Desse modo, os agentes-produtores lançam mão dos recursos e conhecimentos do processo de produção textual para tomar decisões com relação à realização das escolhas de gêneros, sendo a intertextualidade um fator de suma importância nestas ações.

Diante de tais estudos, entende-se que ao analisar uma reportagem de jornal, por exemplo, diversas capacidades são desenvolvidas e acionadas ao mesmo tempo, pois o agente,

de acordo com o contexto e o referente, irá se manifestar com uma ação, que exige deste uma capacidade discursiva. Quando este busca e aplica os modelos de discurso para realizar estas etapas é necessário que ele tenha domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas, que trata da capacidade (linguístico-discursiva). Todas estas estratégias, aplicadas ao ensino, exigem dos agentes envolvidos decisões e escolhas visando sempre o resultado e a mudança que todo este processo trará ao indivíduo em seu contexto.

De acordo com a teoria sóciodescursiva, o texto é determinado pela situação e não pela sua composição apenas. Trabalhar o gênero em sala de aula é dar ao aluno condições de agir, de atuar, não considerando exclusivamente a constituição do texto, enquanto agente produtor, mas reconhecendo as contribuições e os efeitos que este desenvolve em sua esfera de convivência, percebendo no estudo da língua os “enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana” (BAKHTIN *apud* CRISTOVÃO E NASCIMENTO 2011, p.40). Todas estas práticas contribuem para a formação de atores que possam desenvolver uma consciência de sujeitos atuantes, com competência para a reflexão e a criação diante dos problemas enfrentados, o que de acordo com Cristovão e Nascimento (2011), define-se como o despertar da consciência prática partindo de situações concretas.

Ao desenvolver o ensino da língua através do uso dos gêneros, é importante considerar que a leitura de um texto vai além da decodificação e da busca de informações, pois compreendido o texto, a etapa seguinte volta-se para as intervenções a serem realizadas a partir deste. Após a leitura de uma pauta de reunião, muitas ações e intervenções ocorrem desde a compreensão do tempo estipulado (a duração) às observações e questionamentos durante a reunião e que, muitas vezes, pode culminar com a produção de outros gêneros, relatórios, atas, etc.. Desse modo, uma série de informações será adicionada, um processo amplo de intertextualidade, intergenericidade e retextualização estarão presentes nesta construção, dando origem a uma produção original.

Os modos de organização de nossas atividades são definidos em função da base de orientação constituída pela forma como são representados o contexto físico e social (econômico, cultura e histórico) e se servem da linguagem para se constituírem tanto para sua regulação quanto para sua representação. Esses sentidos (regulados e representados) se materializam em textos, unidades comunicativas, que mobilizam unidades linguísticas e carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo. (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 42).

Assim a escola não pode e nem deve se omitir de assumir seu papel como um espaço de intervenção e formação que deve proporcionar ao aluno às condições necessárias para o domínio de tais habilidades.

2.5 O gênero textual propaganda

Conforme já citado em outros tópicos deste texto, os gêneros textuais são elementos de construção e circulação sociocultural. “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p.19). Não se originam de decisões ou ações individuais, pois todo gênero surge a partir de uma situação ou contexto que exige uma ação, produção ou intervenção. Reconhecendo os papéis dos interlocutores do texto, logo reconhecemos o caráter social dos gêneros.

Entre os inúmeros gêneros textuais que circulam pelos mais diversos espaços da sociedade, encontram-se as propagandas, como tantos outros, com permanente circulação, desempenhando funções nos mais diversos meios da mídia, através dos mais variados suportes, apresentando muita flexibilidade em sua estrutura e apresentação. Gênero este que está sempre em constante mudança, por se tratar de um texto multimodal que busca uma adequação constante ao momento de circulação, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, buscando apresentar uma ideia, e ao mesmo tempo, persuadir o leitor a aderi-la. De acordo com Carvalho (2014) a propaganda ou publicidade não constitui uma ciência e sim uma atividade, tornando-se assim interdisciplinar. Ela está presente nos mais diversos setores da sociedade.

Embora em alguns momentos a propaganda e a publicidade sejam definidas como sinônimos, consideremos que há entre ambas uma distinção. O termo propaganda vem de propagar, assim está inserido em todo enunciado que tem como objetivo divulgar, tornar público, levar ao conhecimento uma ideia ou produto/marca. Enquanto que a publicidade apresenta fins essencialmente comerciais. Carvalho (2014), assim defini:

No português, os vocábulos publicidade e propaganda, (...) são intercambiáveis no uso. Apesar disso, há nuances diferenciais: toda publicidade é propaganda já que tem finalidades ideológicas para o consumo, mas nem toda propaganda é publicidade, pois não tem finalidade comercial. (CARVALHO, 2014, p.43).

Antunes (2010) diz que tudo que dizemos vem constituído de uma intenção, que pode representar mais de um objetivo. A intenção da propaganda ou a linguagem publicitária é, sobretudo, a persuasão.

Carvalho (2014) apresenta uma ampla discussão sobre o poder de ação que a linguagem publicitária exerce sobre o indivíduo. Para a autora o efeito dessa linguagem depende também de fatores sociais e culturais, sabe-se que o objetivo do autor nem sempre é atingido para todos os receptores. “A competência do discurso publicitário e a sua eficácia

vão depender da forma como representam a cultura em que está inserido, permitindo estabelecer uma relação pessoal com a realidade próxima”. (CARVALHO, 2014, p. 38).

Para desempenhar a sua função sobre o leitor, o texto publicitário necessita apresentar todos os recursos linguísticos possíveis, pois é através desse gênero que muitas vezes se dá o primeiro contato entre o leitor e o produto/ideia divulgado. Portanto, é pela linguagem que ele construirá sua impressão inicial do que é apresentado pela propaganda.

O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de “diferenciação”, a fim de destacá-lo da vala comum. Acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e, portanto manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos. (CARVALHO, 1996, p.12)

Compreende-se assim que há na linguagem publicitária um “domínio” sobre o receptor, pois a partir do contato entre ambos, levando em conta o contexto sociocultural, pode determinar um poder de decisão.

Levando em consideração a constante presença das propagandas nos meios sociais, visto por Carvalho (1996) como “um dos instrumentos de controle social” e visando um estudo dentro dos aspectos teóricos da linguística textual, esta pesquisa irá se servir do gênero propaganda como texto-base para o processo de retextualização, onde serão analisados os fatores da textualidade observados e aplicados pelos alunos durante suas práticas de produção textual.

A partir destas observações, dá-se a determinação dos PCN em apontar nos gêneros o enfoque e a utilização destes como objeto de ensino, objetivando a formação do aluno, desenvolvendo no mesmo a capacidade reflexiva, crítica e de atuação diante das inúmeras situações das vivências sociais.

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica. (PINTO, 2010, p. 54)

Desta forma, a propaganda pode ser considerada como um gênero a ser utilizado como elemento de orientação aos aprendizes para localizar as informações de um texto, organizar e apresentá-las dentro de uma produção textual.

Para que a propaganda produza o efeito explicitado, variadas são as maneiras de elaboração desse gênero discursivo. Muitas vezes, utiliza-se de recursos estilísticos da linguagem cotidiana e trabalha com crenças, mitos, valores como forma de aproximação com o leitor. Nesses casos, é comum encontrarmos o uso de provérbios, gírias, estereótipos, marcas de informalidade, formas eufemísticas para suavizar o discurso, letras de música, enfim, uma série de recursos para passar a ideia de um mundo perfeito em que tudo o que uma pessoa precisa para se realizar, ser feliz, viver em harmonia, com tranquilidade está sendo oferecido. (MELO, 2006, p.21)

Assim, são fatores fundamentais para a produção de propagandas o público-alvo e a linguagem a ser utilizada, pois são determinantes para a aceitabilidade do texto. Do uso adequado dos recursos textuais, verbais e não verbais, depende o resultado final da intenção comunicativa do locutor e do processo de interação com o interlocutor.

2.5.1 O gênero propaganda na sala de aula

O fato de a propaganda ser hoje um gênero tão presente no cotidiano das pessoas, sendo este um articulador muito amplo no contexto da mídia, seja impressa ou falada, deve ser considerado um gênero que traz muitas contribuições às práticas pedagógicas no processo de ensino da língua. Trata-se de textos de fácil acessibilidade, pois estão presentes no cartaz da loja, no catálogo dos supermercados, no *outdoor* das ruas, nas revistas, entre tantos outros; com muitos recursos de análises dos elementos que envolvem o domínio da linguagem. Apresentando sempre muitos significados e que está sempre atualizado ao contexto histórico e social no qual circula.

Desta forma, o uso da propaganda na sala de aula é ao mesmo tempo a oportunidade de estimular e ampliar a capacidade do aprendiz na construção de textos coerentes, utilizando a criatividade, tanto do ponto de vista discursivo quanto lexical, reconhecendo e aplicando os elementos essenciais ao sentido do texto. É também um gênero com diversas possibilidades de exploração de recursos linguísticos, das ironias, de metáforas, antíteses; além dos recursos visuais, como cores, imagens, símbolos, para o texto impresso, identificando a função de cada um para a significação do texto.

Considerando o fato de língua e cultura serem indissociáveis, a linguagem publicitária apresenta inúmeros recursos de estudos e análises dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos. Apresenta ainda muitas possibilidades de observação dos recursos linguísticos e discursivos para desenvolvimentos do olhar crítico na leitura. Fatores como a individualização

do objeto, o poder de argumentação e a criatividade humana são elementos que se unem no uso da linguagem publicitária para a construção de sentido.

Como já citado, os gêneros textuais são elementos de interação social, bem como de atuação linguística e histórica do indivíduo, diante das situações do dia a dia. Nesse contexto, está inserida a propaganda, que diariamente circula na vida das pessoas, objetivando mudanças de ideias e conceitos no tocante ao desejo e aquisição de produtos e marcas ou adesão a uma ideia divulgada, através de recursos argumentativos usados no texto para atrair o leitor, até mesmo pelo estranhamento da mensagem ou da linguagem em algumas situações. Argumentos estes que podem estar implícitos ou explícitos. Todo esse processo, que ocorre a partir de uma série de etapas e fatores, não pode perder de vista o primordial de tudo: o texto e seu propósito comunicativo, seu sentido global.

O texto passa a ser a base para este aprendizado, seja enquanto escrita ou leitura e análise. É nele que a linguagem encontra materialidade e se organiza. Por ser o texto que determina as atividades linguísticas em sala de aula, nasce aí a importância de buscar nos mais diversos gêneros discursivos a fonte para o aprendizado da língua materna. (BATISTA; SOUZA, 2010, p.5)

Isto é, a partir da junção de todos os elementos que antecedem uma produção, se unindo aos elementos sintáticos e lexicais, se constrói o discurso, que busca e dá sentido ao texto, conseqüentemente à materialização da linguagem.

Portanto, a propaganda é um gênero textual que atualmente muito se utiliza na sala de aula, pois está presente no livro didático, nas avaliações e em diversos momentos das práticas pedagógicas como suporte e/ou como objeto de estudo. Faz-se necessário reconhecer a grande importância de trabalhar esse gênero textual na escola, como colaborador na tarefa da formação do cidadão crítico, pois é preciso observar e fazer uma reflexão sobre toda mensagem/ideia que nos é apresentada pela linguagem publicitária.

2.6 O gênero histórias em quadrinhos e suas características

A linguagem é um elemento essencial para o homem, suas vivências e sua socialização. É através da linguagem que o sujeito lança mão de recursos de ação diante das inúmeras situações da vida. Seja pelo gesto, pela fala, pela escrita, ele está em constante

processo de interação, e ter domínio dos recursos de uso da linguagem é algo de suma importância, visto que a utiliza como fio condutor de interações, reflexões, decisões e ações.

Considerando a importância dos gêneros textuais no desenvolvimento linguístico-cognitivo do sujeito, nas interações sociais e no processo do ensino aprendizagem, este estudo apresenta algumas reflexões voltadas ao gênero história em quadrinhos, que, de modo particular, será o gênero utilizado como objeto de pesquisa na análise de produções textuais em processos de retextualização de propagandas impressas, observando a percepção e a aplicação dos elementos necessários para a textualidade nas produções. Esta análise parte do interesse em observar e analisar alguns critérios adotados pelo aluno produtor/autor de um texto.

Alguns estudos, segundo Mendonça (2010), “numa posição radical” apresentam uma concepção de que o surgimento do gênero quadrinho aconteceu a partir das pinturas rupestres; outros como Ianonne e Ianonne (1994) defendem que estes surgiram já em meados do século XIX. Inicialmente, apresentadas as imagens com o texto no rodapé, depois aparecendo junto a cada personagem e, logo em seguida, uma nova forma lhes é conferida com a incorporação dos balões, espaço próprio da linguagem verbal nas histórias em quadrinhos. Vale ressaltar que das histórias em quadrinhos surgem muitos heróis, pois em diversos destes trabalhos o foco era a criação dos heróis. Atualmente, pela dinamicidade e o reconhecimento das muitas contribuições do gênero ao universo leitor, os quadrinhos abordam as mais diversas temáticas, que engloba humor, crítica, a informação, etc.

No século XX, as histórias em quadrinhos se confirmam no meio jornalístico, ocupando diariamente as páginas de jornal e, assim, passam a fazer parte do cotidiano dos leitores. Mais tarde, ganhando um espaço exclusivo nos gibis e o meio virtual, como é comum atualmente.

Histórias em quadrinhos são textos que apresentam um vasto recurso linguístico, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, possibilitando assim, ao sujeito, uma melhor compreensão do espaço/ambiente. Obras que se constituem de signos linguísticos visuais, onde a linguagem verbal e a linguagem não verbal aparecem constantemente. Elementos indicadores de diálogos, ideias, pensamentos, presentes no interior dos balões, que têm forma e classificação definidas a partir dos objetivos comunicativos dos personagens, que vêm colaborar com a leitura e a produção textual.

[...] o que as diferencia de textos que carregam apenas o escrito ou apenas o imagético ou apenas a verbalização. Esse jogo de relações semióticas entrelaçado demonstra que praticamente fica impossível compreender (muito menos escrever!) HQ sem que haja uma noção de não-unicidade, ou seja, que se tenha em mente que é, na verdade,

a pluralidade de sentidos, acionados em conjunto, que indicia ao leitor/escritor fazer aquilo que um gênero textual deve fazer: possibilidade de significar. (DIKSON 2015, p.32-33)

Existem, ainda, outros recursos linguísticos essenciais à compreensão e o desenvolvimento de uma leitura dinâmica, como o tipo e o tamanho da letra, as interjeições, fundamental na expressão das emoções no texto; as onomatopeias, com uma função importante para designar elementos sonoros presentes no texto.

De acordo com Vergueiro (2010), as onomatopeias são usadas considerando os padrões culturais, assim há diferenças na aplicação destes recursos, tanto entre países (pelos aspectos culturais) como entre autores (conforme suas intenções).

Com relação à criação dos personagens, há uma tendência ao estilo particular de cada autor, ou seja, depende ou se determina pelo gosto do mesmo, vinculado aos leitores. Observando sua estrutura, trata-se aparentemente de um gênero fácil de identificar por suas peculiaridades como os desenhos, a disposição em quadrinhos, os balões, por exemplo. Porém, não é tão simples assim, por se tratar de um gênero de grande abrangência, onde há uma interligação com vários outros gêneros, e uma diversidade de estilo e temática.

Ramos (2009) apresenta dados de estudos, por ele realizado, onde se observou as formas de produção e as relações entre teoria e prática das histórias em quadrinhos, a fim de compreender o funcionamento dos gêneros nas situações sócio comunicativos, apresentando as seguintes tendências:

- (01) vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; é o caso da charge, do cartum, dos diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (entendidas aqui como um gênero integrante de um rótulo maior homônimo) e das tiras (entre eles, as tiras cômicas);
- (02) predomina a sequência textual narrativa, que tem nos diálogos um de seus elementos constituintes;
- (03) há personagens fixos ou não; alguns dos trabalhos se baseiam em personalidades reais, como os políticos;
- (04) a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos e varia conforme o formato do gênero, padronizado pela indústria cultural;
- (05) em muitos casos, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- (06) a tendência é de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.

A intertextualidade e a heterogeneidade tipológica apresentadas por Marcuschi (2008) são elementos muito presentes no mundo dos quadrinhos. São fatores determinantes para fazer com que o leitor enxergue uma história em quadrinhos em outros gêneros apresentados por esse. Ramos (2017) afirma:

O hipergênero quadrinhos (ou história em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teria em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos. (p. 63)

As diversas possibilidades de construção dos quadrinhos não estão apenas nos fatores da tipologia e gêneros textuais, mas encontram-se também nas muitas formas da estruturação textual do próprio gênero, características que dão às histórias em quadrinhos uma autonomia em relação aos demais, mesmo apresentando entre si, um elo que Barbieri (1998) chama de interconecção.

A realidade mostra que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror. Apesar de apresentarem regularidades próprias que diferenciariam um gênero o outro, todos compartilhariam algumas marcas comuns: uso da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopeia, quadrinho etc.); utilização de recursos de ordens verbal escrita e visual; tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação da fala (como a presença dos balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades). (RAMOS, 2017, p. 63):

Em Ramos (2017), são apresentados diversos estudos relacionados às tiras, que são definidas como um formato para a veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Com o crescente uso dos recursos tecnológicos, mais precisamente a internet, muitas mudanças ocorreram no campo das histórias em quadrinhos, inclusive os casos híbridos que surgem na web. O autor apresenta algumas reflexões, direcionadas aos nomes dados as tiras. Iniciando nos Estados Unidos, onde surgiram com o nome de comic strips (tira cômica), até às várias denominações atualmente registradas no Brasil. Eis algumas: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística, tirinha de jornal, tirinha diária, entre outras que circulam na internet. Ramos (2017) explica que saber nomear o título, contribui para situar o leitor quanto ao conteúdo, mesmo antes do contato direto com o texto.

No decorrer do tempo, muitas foram as concepções e utilização na história deste gênero. Criando heróis, retratando os dramas vividos pela sociedade durante a Segunda Guerra Mundial (o que ocasionou preocupação em pais e educadores com relação às abordagens temáticas); trata-se de um gênero que apresentou uma crescente popularização. Em alguns países, como nos Estados Unidos, houve grande preconceito relacionado às histórias em quadrinhos. No Brasil, a circulação seria determinada sobre a obediência a um Código de Ética dos Quadrinhos.

2.6.1 As histórias em quadrinhos na sala de aula

Nesta seção, serão mostrados alguns enfoques quanto ao espaço ocupado pelas histórias em quadrinhos na escola, ou mais precisamente, nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Conforme visto na seção anterior, os quadrinhos por um período da história foram rejeitados como um recurso de leitura e, conseqüentemente, como material utilizado para o ensino, em virtude de seu conteúdo temático, pois se acreditava que os mesmos seriam algo maléfico para a formação dos leitores. Mas no transcorrer do tempo, reconhecida a importância dos mesmos para o mundo da linguagem, passam a ser apreciados nas mais diversas áreas da sociedade, não ficando a escola de fora deste contexto.

A evolução dos tempos tratou de corrigir os julgamentos feitos com relação a esse gênero (história em quadrinhos), que começa ganhar espaço no campo de ensino (a escola), mesmo vista com estranheza por aqueles professores que cresceram sobre influência das observações negativas quanto ao gênero, de acordo com as afirmações de Vergueiro (2004).

No reconhecimento das histórias em quadrinhos como instrumento de ensino, um dos fatores importantes a considerar é a utilização da imagem gráfica, elemento presente nos primeiros registros da humanidade e que muito contribui para o processo comunicativo, embora, com o surgimento do alfabeto, tenha ocorrido um pouco a desvalorização da imagem, visto que esta apresenta condições quase que infinita de comunicação. Desta forma:

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto. (RAMOS, 2009, p. 30)

Dito isto, Ramos faz um convite a conhecer um pouco mais do gênero. Já Vergueiro (2006) propõe uma “alfabetização” na área. A inclusão de histórias em quadrinhos em

materiais didáticos iniciou-se timidamente, mas reconhecida sua contribuição, por se tratar de um recurso que proporciona condições de tornar aulas agradáveis, além de seu caráter interdisciplinar, com possibilidade de uso nos mais diversos temas em todas as disciplinas e o para todas as faixas etárias. Resultou, assim, na conquista de espaço e adesão no meio educacional, estando hoje inserida em propostas de ensino para vestibulares e provas do ENEM, PCN e Programa Nacional de Biblioteca na Escola.

As histórias em quadrinhos são, atualmente, reconhecidas e utilizadas como educativas nas mais diversas áreas. Na literatura, revistas religiosas, revistas informativas, manuais de orientação para treinamento, entre outros. Alguns países, de acordo com Vergueiro (2004), com o reconhecimento dos benefícios das histórias em quadrinhos ao ensino, passaram a inseri-las no currículo escolar.

No Brasil, não foi diferente, o gênero em estudo já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), afirmando que a junção texto/imagem é um fator importante e positivo para ampliar a compreensão do texto, visto como um novo nível de comunicação, que vem somar às possibilidades de orientar o aluno na compreensão dos conteúdos a serem estudados.

O trabalho com histórias em quadrinhos na sala de aula pode ser desenvolvido em todas as turmas de todos os anos. Apresenta muitas razões para uso como recurso no ensino, mas a acessibilidade e o baixo custo se destacam entre esses motivos. Outro fator importante é que as histórias em quadrinhos utilizadas como materiais didáticos não precisam ser obtidos de imediato, em primeira mão, o que facilita que seja adquirida por um custo mais acessível, possibilitando, ainda, um contato e uso pela escola e pelo professor, de uma forma simples, dispensando, inclusive, recursos tecnológicos.

Vergueiro (2004) expõem algumas das vantagens apresentadas no trabalho como histórias em quadrinhos em sala de aula:

- **Alto nível de informação** – há uma riqueza de informações apresentadas de forma objetiva.
- **As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos** – já há uma intimidade com o gênero por parte das crianças.
- **Auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura** – por motivo da familiaridade já existente com o gênero, as crianças não apresentam resistência às propostas de leitura.
- **Enriquecem o vocabulário dos estudantes** – embora apresente uma linguagem de fácil compreensão, a variedade de assuntos traz sempre palavras novas, o que oferece ao aluno condições para ampliar o vocabulário.

- **O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar** - possibilita o exercício do pensamento por se tratar de um texto fixo, com momentos-chave, de narrativa gráfica, estimulando inclusive o desenvolvimento de métodos de análises e síntese de mensagens.
- **O caráter globalizador** – por ter uma linguagem mista, fornece ao leitor uma série de elementos para a compreensão, temática diferente e condições para o trabalho interdisciplinar.
- **Podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema** – não há um limite de área, tema ou público específico.

Estes pontos colocados acima não concluem os benefícios oferecidos pelo trabalho com as histórias em quadrinhos, na sala de aula, outros poderiam surgir ou serem expostos.

Um ponto importante a ser colocado com relação ao uso dos quadrinhos em sala de aula, é a posição do professor. Ele é o mediador das atividades e necessita de uma série de ações mesmo antes de realizar uma atividade. É preciso planejar os trabalhos, colocando o uso das histórias em quadrinhos com seu devido valor, ou seja, não deve ser utilizado com a função de um passa tempo, nem lhe ser atribuído uma valorização em excesso, como se estas atendessem a todas as necessidades e objetivos. Importante se faz que ele saiba equilibrar o trabalho ou a metodologia a ponto de não perder as contribuições que o gênero pode oferecer ao ensino, fazendo uso do recurso de forma adequada. Segundo Mendonça (2010):

Podem-se explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento. Nas atividades de leitura, a exploração de aspectos vários da produção de sentido é a base das atividades. Por exemplo, a quebra de expectativas nas tiras episódio e nas tiras piada é usada para produzir humor. (p. 219)

Cada gênero textual (a carta, o bilhete, a lista, a crônica argumentativa, a receita ou qualquer outro) exerce diante do aluno ou do cidadão uma função comunicativa, que interfere em seus conhecimentos e ações, como já visto, podendo aparecer de forma mesclada ou interativa entre si, como é o caso da intertextualidade por intergêneros. Cabe ao educador buscar conduzir a aplicação dos mesmos ao ensino considerando esses fatores

3 RETEXTUALIZAÇÃO

Partindo dos pressupostos de que a língua é viva, ativa e está em constante mudança e/ou transformação, essa seção tem como objetivo discutir algumas abordagens sobre o processo de retextualização nas vivências diárias e nas práticas de ensino. Não se trata de um processo distante dos eventos de comunicação e de interação, pois constantemente, seja da fala para a escrita, da escrita para a escrita, da escrita para a fala ou da fala para a fala, este ocorre constantemente nos discursos do dia a dia.

Nesta pesquisa, sua contribuição se dará enquanto processo de construção de *corpus* para a análise de como ocorre o desenvolvimento das produções textuais de alunos do 9º ano, observando a aplicabilidade dos fatores de textualidade que são norteadores e construtores da semântica textual.

3.1 O que é?

A retextualização não trata de um procedimento mecânico, mas de uma ação que exige análise, reflexão, compreensão e planejamento, além de uma série de atividades complexas que interferem tanto no código como no sentido do texto e revela muitas facetas não compreendidas e/ou percebidas entre fala e escrita, assim, não são ações simples, de fácil compreensão. Transformar um editorial em debate, um texto de divulgação científica em seminário ou uma história em quadrinho em artigo de opinião, por exemplo, em hipótese alguma são atividades fáceis de desenvolver. Não significa “desvalorizar” a oralidade e supervalorizar a escrita, como se aquela representasse o caótico e esta, a construção exemplar, mas reconhecer e aplicar requisitos, de acordo com as afirmações apresentadas por Marcuschi (2001). O autor, como já citado anteriormente, nos apresenta quatro possibilidades de retextualização.

Embora nas práticas escolares do cotidiano pouco se analise ou reflita sobre a importância dos aspectos da retextualização, estes representam e provocam grandes atividades cognitivas de produção de linguagem. Receber uma informação acrescida da missão de repassá-la a alguém pode parecer simples e fácil, mas não é, pois o sujeito, ao captar a informação, precisa compreendê-la, reproduzir e reelaborar, considerando os fatores da textualidade para que a ação se dê completamente. Retomando as afirmações de que os gêneros textuais são instrumentos que estão a serviço de uma língua e de seus usuários, mas que não possuem independência e autonomia, visto que este se concretiza ou se materializa no

uso em si, com algum tipo de relação com outras construções linguísticas. É a retextualização um “processo que constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas” (DELL’ISOLA, 2007, p. 38) Retextualizar parte da compreensão de que um novo texto (gênero) será produzido, novos parâmetros linguísticos serão acionados, podendo, inclusive, atribuir novos propósitos, mas sem eliminar a informação principal do texto base, que norteia a processo de retextualizar. Se tratando ainda de uma atividade possível a todo usuário de uma língua, porém é importante destacar que se faz necessário a compreensão de alguns critérios para a aplicação das operações de retextualização.

Um fator destacado por Marcuschi (2001) é que o indivíduo que domina a escrita não tem maior competência cognitiva em relação ao que dela não se apropriou, isto é, conhecimento é uma coisa, capacidade cognitiva é outra. Assim:

Fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer. A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não-domínio da escrita não é evidencia de menor competência cognitiva. Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e a capacidade cognitiva. Quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato. (MARCUSCHI 2001, p. 47)

As atividades de retextualização estão bem presentes no nosso dia a dia, conforme citado anteriormente, automatizadas, mas não mecânicas. Se melhor observado, constatamos que nossa comunicação cotidiana se dá em torno das práticas discursivas e intertextuais. Portanto, retextualização é a ação de desenvolver atividades textuais, provocando a transformação dos textos, sejam estes orais ou escritos, fazendo surgir no interior dos textos mudanças que resultem em sua reescrita e reprodução, sem perder o conteúdo ou face principal, pois seus objetivos e propósitos são mantidos.

Marcuschi (2001) apresenta algumas observações quanto ao termo transcrição, pois transcrever não significa retextualizar, visto que as operações não são as mesmas. Transcrever é a ação de representar graficamente o que foi posto na fala, realizando vários procedimentos convencionais, sem que haja uma interferência na ordem ou conteúdo do discurso. Enquanto que retextualizar é a ocorrência da escrita do texto falado, porém com maiores interferências que podem causar mudanças na ordem textual, preservando a fidelidade aos conteúdos do texto base.

3.1.1 Como se faz?

Para o desenvolvimento de atividade de retextualização, alguns fatores ou aspectos precisam ser considerados. Em primeiro lugar, é essencial que o texto-base (oral ou escrito) seja compreendido, ou se não, o texto final apresentará problemas na coerência. De acordo com Dikson (2018) a compreensão é um fator a ser tratado com muita atenção no processo de retextualização. Assim afirma:

Não compreender o texto-base implicaria, óbvia e necessariamente, problemas na escritura final dos manuscritos escolares, seja nas operações cognitivas de topicalidade ou nas de reformulação, dentro dos parâmetros linguísticos-textuais-discursivos, o que desencadearia, sem dúvida, falhas de sentido e significação do gênero-fim. (DIKSON 2018, p.512)

Sabemos que a leitura se concretiza na compreensão e interação entre o texto e o receptor, além de entendermos que a leitura acontece nos mais diversos espaços, das mais diversas formas. Mas reconhecemos que essa prática no âmbito escolar requer zelo, pois cabe aos professores direcionar, acompanhar e orientar os alunos nas atividades de leitura, ajudando-os a ampliar a compreensão de leitura e buscar respostas para as dúvidas encontradas nos textos lidos. Dikson defende que “é absolutamente necessário que haja participação, intervenção, auxílio e orientação dos professores e das professoras” (2018, p.512). Tais observações se justificam por entendermos a diferenciação³ dos objetivos de leitura entre o espaço escolar e os espaços extraescolares.

Para que ocorra a transformação do texto não se faz simplesmente uma organização dos elementos linguísticos do texto, mas acontece uma série de ações, onde vários operadores são utilizados. Exigindo dos transformadores, habilidades e desempenho que lhes permita realizar procedimentos como substituir, reordenar, ampliar/reduzir, além de fazer mudanças no estilo do texto. Nesse processo, Marcuschi (2001) apresenta alguns aspectos denominados de variáveis. Entre essas variantes estão:

O propósito da retextualização: não produz mudanças em seus objetivos, no entanto pode apresentar diferenças bem acentuadas com relação ao nível de linguagem, pois a tendência será sempre a de intensificar o nível linguístico.

³ Significa reconhecer que há diferenças marcantes entre a leitura realizada na escola e a leitura realizada em outros espaços. A escola desenvolve a leitura para o desenvolvimento das habilidades que em outros espaços deverão se aplicar. Portanto, a escola tem autonomia e deve fazer todas as intervenções necessárias nesse processo.

Na relação produtor do texto original e transformador, vale salientar que quando a retextualização é realizada pelo próprio autor, este se sente com mais liberdade de efetuar no texto as alterações que lhe achar viável. Enquanto que o “simples” transformador tenta manter a originalidade do texto, procurando ser o mais fiel possível aos seus aspectos.

Na relação tipológica: transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero escrito observou-se que ocorre mudanças com menor impacto.

Os processos de formulação: muito complexo, pois trata dos aspectos de correção que no texto escrito oferece as possibilidades de revisão sem deixar as marcas, o que não é possível na oralidade. Assim, a correção passa a se fazer como elemento do texto oral.

Na atividade de retextualização ocorre o que pode ser nomeado de operação cognitiva, pois o transformador realiza diversas ações na reorganização de um texto, excluindo algumas formas linguísticas, enquanto outras são inseridas. Segundo Marcuschi, uma “correção intuitiva”. Na escola, é importante que o aprendiz seja colocado em constante contato com essas atividades, pois, segundo os PCN, o texto exerce a função de favorecer uma “reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” (BRASIL, 1988), ficando apto a interagir e participar de forma plena em uma sociedade letrada. De acordo com Dell’Isola (2007, p.41) “A prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva”. A autora fala de um desafio, mesmo fazendo parte das práticas de linguagem cotidianas que estão sempre acionando um conjunto de conhecimentos linguísticos, retextualizar não é uma tarefa simples.

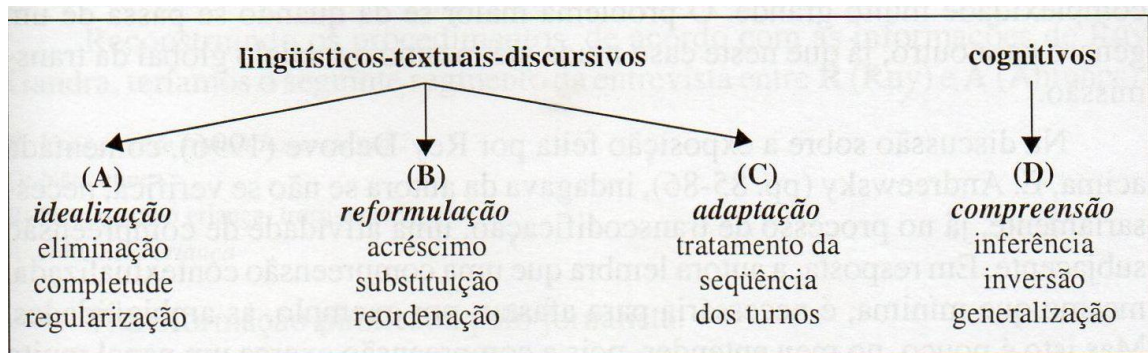
Entende-se assim que, durante o processo de retextualização, esse estoque de material linguístico é acionado para orientar e possibilitar a transformação a ser realizada. Transformação que se realiza com um conjunto de operações e processos, segundo Marcuschi (2001). Para se explicar os aspectos observados na ação de retextualizar, o teórico observa os processos linguísticos, textuais e discursivos que o retextualizador produz. Por esse motivo, a retextualização não deve ser compreendida simplesmente como uma prática de reescrita, mas como um processo de transformação de textos.

Diferenciar retextualização de reescrita não tem sido tarefa muito simples. Estudos apresentados por Marcuschi (2001), Dell’Isolla (2007) e Matêncio (2003) demonstram existir grandes semelhanças entre ambas, mas conclui-se que a reescrita é uma ação de escrita que não envolve todos os aspectos apresentados pela retextualização. Uma das diferenças pontuais é o fato de a reescrita ocorrer do escrito para o escrito, o que não ocorre com a retextualização, que apresenta quatro possibilidades de produção: da fala para a escrita, da

escrita para a escrita, da escrita para a fala e da fala para a fala, já citadas neste texto. Enquanto a retextualização prima por manter o mesmo propósito comunicativo em outro texto, ou outro gênero; a reescrita busca uma reorganização linguística, textual e discursiva apenas em outra versão. Para tal processo não há o emprego das mesmas operações aplicadas à retextualização. Isso pode nos levar a entender que a retextualização é um processo muito mais amplo e complexo de produção textual.

Em seu livro “Da fala para a escrita” Marcuschi apresenta um quadro com os aspectos envolvidos nos processos de retextualização.

Quadro 1 : Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2001, p.69)

O quadro apresentado assim organiza os processos da retextualização:

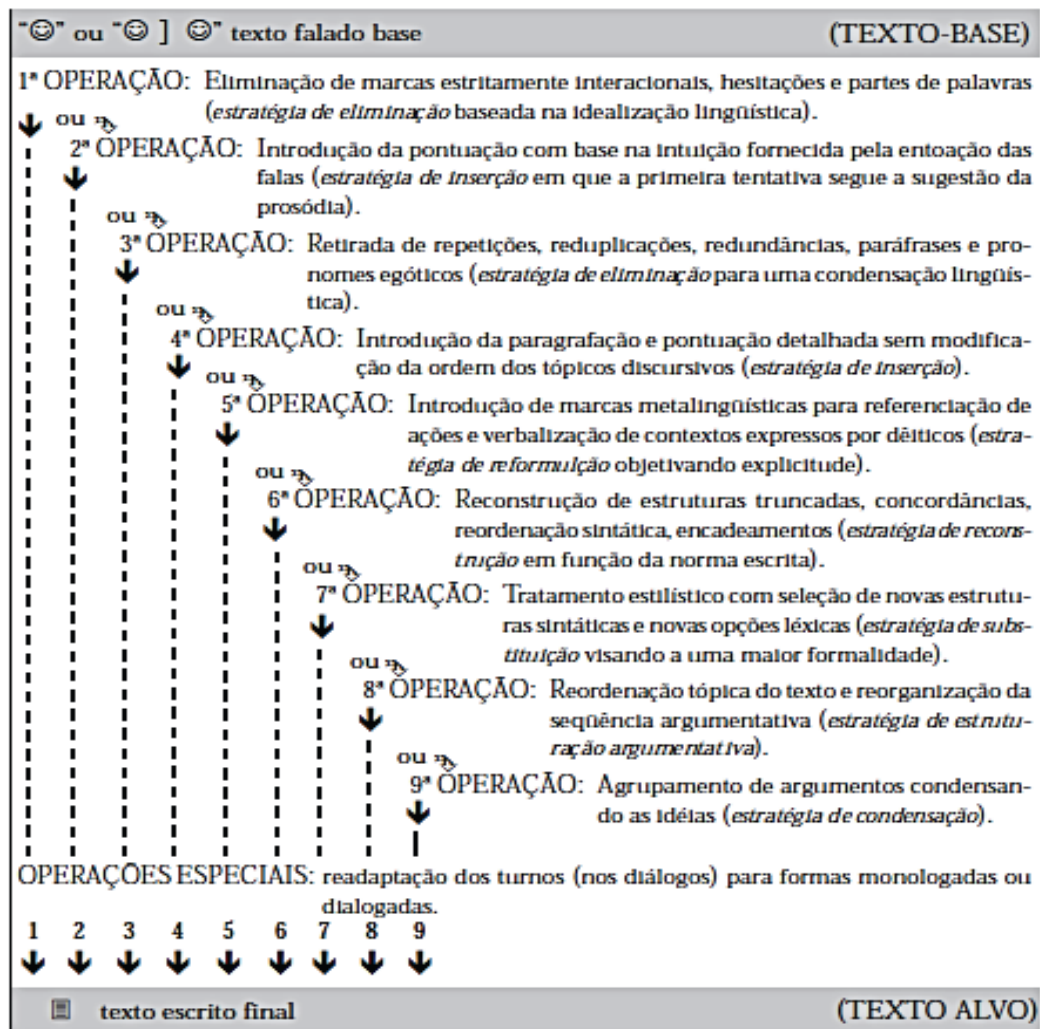
Os blocos A e B - tratam das operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva, abrangendo a idealização (eliminação, completude, regularização). Neste bloco, estão inseridos os elementos relacionados à ideia do texto, ou seja, o que pode ser eliminado do texto, acrescido às ideias e os itens que se aplicam aos padrões de organização do texto.

O bloco C – envolve as operações de citação (tratamento de turnos), tendo como foco a reformulação (acréscimo, substituição, reordenação). Apresenta certa relação com os blocos A e B, pois, a partir das operações A e B se concluem as adaptações que se realizam no bloco C.

O bloco D – propõe as operações cognitivas (inferência, inversão, generalização). Estão mais centradas na compreensão do leitor/produtor. É a compreensão o fator essencial para essa realização. Um texto não compreendido não oferece possibilidades de retextualização, pois a aplicação das operações fica impossibilitada.

Marcuschi considera que os blocos A, B e C compreendem os aspectos linguísticos-textuais-discursivos, o bloco D os processos cognitivos. Importante ressaltar que a abordagem apresentada pelo autor tem como foco a modalidade de retextualização da fala para escrita, mas os processos apresentados podem ser aplicados e analisados em todas as modalidades. Marcuschi (2001) apresenta ainda alguns modelos de estratégias de operações de retextualização, que ele trata como as operações mais constantes no processo e assim apresenta:

Quadro 2: Modelo de operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo ("☺" ou "☺] ☺") lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* ("☺") ou então um texto falado *dialogado* ("☺] ☺") que serve de texto-base para a retextualização.
- O símbolo (↓) posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo (↘) indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo (☑) na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi, (2001,p. 75)

Para o autor, uma atividade de retextualização plena deveria passar por todas as operações apresentadas. No entanto, é possível que o retextualizador conclua o processo sem necessariamente ter que desenvolver todas as estratégias. Considerando que os gêneros textuais são plásticos, o que permite mudanças e adaptações constantes, é importante que enxerguemos a flexibilidade presente também no processo de retextualização, ou seja, reconheçamos as possibilidades de outros elementos na atividade. Significa dizer que o quadro apresentado por Marcuschi (2001) não é receita que “engessa” a ação. Vale ressaltar que essa orientação está dirigida à retextualização da fala para escrita, porém este trabalho utiliza o processo da escrita (propagandas) para a escrita (história em quadrinhos).

Embora seja uma prática comum na vida das pessoas, ao que parece diante das observações das práticas pedagógicas, a escola ainda não aplica a retextualização como um método frequente. Ignorando as inúmeras contribuições que este pode trazer ao ensino-aprendizagem em uma perspectiva de trabalho com os gêneros textuais. No decorrer deste estudo, serão apresentadas algumas análises de processo de retextualização, tendo como modalidade da escrita para a escrita, através da retextualização de propagandas em quadrinhos, desenvolvidas por alunos dos anos finais do ensino fundamental, ou mais precisamente, alunos do 9º ano.

3.2 Textualidade

Não há como desconsiderar a situação e os aspectos culturais no processo de interpretação textual, visto que todo texto surge a partir de uma situação e esta se insere em um meio no qual apresenta sua cultura, sua história e suas relações sociais. Portanto, como afirma Marcuschi (2008), “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem”. Assim, é importante reconhecer que o ensino da língua não acontece de forma eficaz se não houver a consciência de que o que está em análise não é a língua ou um texto, mas vários fatores que estão relacionados a ele.

Também se faz necessário perceber que os elementos contextuais (situação, cultura, sociedade) se esclarecem e “apoiam” nos elementos cotextuais que organizam o sentido do texto. Quando se apresenta aqui a ideia de texto, não se faz referência ao tamanho do texto, e sim à sua função, ao desempenho comunicativo apresentado pelo mesmo. Para Marcuschi (2008), “a unidade não é de caráter forma e sim funcional. A forma (esquema ou figura) é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfossintática e lexical”.

Nesta perspectiva, pode-se perceber e concluir que o texto, independente da extensão que apresenta, é definido a partir da apresentação dos elementos e seus articuladores. Devendo este, está inserido em uma esfera que atenda uma determinada necessidade comunicativa. Partindo assim do princípio de que a textualidade não é um artefato linguístico, pois só passa a existir dentro de um contexto interativo. É necessário que atenda ao requisito enunciativo, sociointerativo, cognitivo e interpretativo. Ainda vale lembrar que um texto só é compreendido se o leitor apresentar condições e experiência suficiente a respeito do conteúdo, tema abordado no mesmo. Portanto, um mesmo texto pode ser interpretado sobre vários aspectos, ou não ser interpretado por alguém que não apresente as condições de domínio discursivo relacionados a este, o que não pressupõe não ser um texto. Marcuschi (2008) apresenta como texto todo enunciado ou configuração linguística que apresente sentido, coerência, que possa transmitir mensagem.

Marcuschi (2008) atenta ainda para as razões que levam a escola a operar com textos. Esta ação é vista como condições de inserção em uma cultura e domínio de uma língua. Isto significa que o sujeito que não domina um determinado código linguístico, colocado em contato com o mesmo, não o verá como um texto, visto que, não encontrará neste o sentido necessário, partindo do princípio de que não há domínio linguístico para a compreensão da mensagem.

Independente de aspectos ortográficos ou sintáticos, o texto existe onde o leitor processa a informação/mensagem contida, que Marcuschi (2008) trata de “condição de processabilidade cognitiva e discursiva”. Importante se faz que percebamos o texto como um elemento que apresenta acessibilidade e oferece condições de uso nas práticas sociais; pois o texto só adquire sentido quando, em uma relação social, o sujeito interage no contexto a partir da linguagem e da cultura, considerando ainda os sujeitos históricos. Assim, “não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social, que se apropria da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive” Marcuschi (2008, p.93).

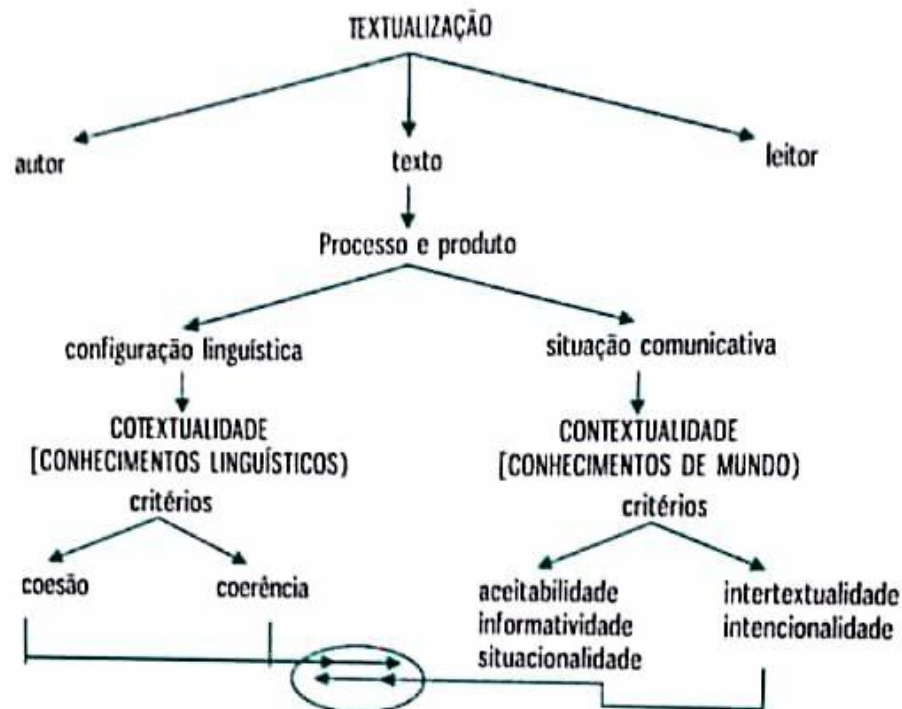
Reconhecendo os princípios da linguística de que o texto “não é um conjunto aleatório de frases, nem uma sequência fora de ordem,” Marcuschi (2008), se faz necessário o uso de critérios a serem adotados na construção da textualidade. Marcuschi (2008), em consonância com Beaugrande e Dressler (1981), apresenta algumas ressalvas em relação aos critérios de textualidade, que são a impossibilidade de aspectos estanque e categórico; não deve ser concentrada uma visão de texto primando pelo código e pela forma, nem tratar estes critérios como essência de uma boa formação textual, considerando que o fator fundamental para a textualidade é o sentido do texto, isto é, se há compreensão da mensagem, a função textual está cumprida.

Na análise dos critérios de textualidade, encontramos como elementos essenciais o produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Para Marcuschi (2008), estas ideias tem como base o processo (a realização) e não o produto (fim). Temos os aspectos linguísticos, que têm como foco os critérios intratextuais, exigindo conhecimentos linguísticos operacionais e o aspecto contextual relacionado aos conhecimentos sociointerativos. Na produção de uma propaganda, por exemplo, o autor, que tem como alvo alcançar o receptor através do evento linguístico; ambos, porém, só poderão interagir havendo o domínio dos aspectos cognitivos, linguísticos e contextual, que Marcuschi (2008) trata como acesso.

Temos ainda as sete condições da textualidade (MARCUSCHI 2008) que estão relacionados aos aspectos semânticos do texto e não a princípios de formação textual.

A seguir, um esquema dos critérios gerais da textualidade:

Figura 2: critérios gerais da textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p.96)

É importante frisar que esses sete critérios apresentam relevância diferente e nem sempre são de fácil distinção. Por exemplo:

Não é correto correlacionar a coesão com o nível morfossintático; nem a coerência com o nível semântico; nem a intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade com a pragmática; nem a informatividade com a relação tópico-comentário ou a intertextualidade com o estilo. (MARCUSCHI 2008, p. 97)

A relevância dos critérios muito tem a ver com os propósitos do autor/leitor do texto, considerando que o texto não se constrói de forma aleatória, mas dentro de um contexto, isto é, o texto não tem origem nos aspectos linguísticos, mas nos aspectos de inserção social.

Como já citado anteriormente, todos estes aspectos trazem como único objetivo a ação comunicativa, embora, muitas vezes isto não aconteça por razões de textos incoerentes, que não informam, por serem apresentados de forma inadequada. Inadequação para o produtor, quando não insere no texto os elementos necessários à compreensão ou para o leitor, quando não o compreende. Deixando de exercer uma comunicação relevante.

Produzimos textos por processos de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidades informativas. Contudo, não convém confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido. Às vezes, o que não entendo hoje, entendo amanhã. (MARCUSCHI, 2008, p.98)

Assim, conclui-se que produzir e entender texto muito mais que codificar e decodificar é fazer inferências e conferir sentido ao mesmo.

3.2.1 Coesão

Os processos da coesão textual estão voltados para os aspectos da conexão do texto, seja esta sequencial ou referencial. A conexão sequencial⁴ se realiza pelo uso dos conectivos, enquanto que a conexão referencial⁵ acontece pelos aspectos semânticos. A partir da coesão textual, é que o texto constitui os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos, afirmação apresentada por Marcuschi (2008). De acordo com o autor, muitos estudiosos têm o uso dos elementos de coesão como uma gramática textual, mas esta definição não é algo que se apresenta com simplicidade, pois a análise gramatical de uma frase não se aplica igualmente ao texto. Há na frase um enunciado que possibilita uma explicação, talvez com maior facilidade, enquanto que o texto não sendo apenas uma sequência de frases, mas uma

⁴ *Coesão* construída pelos presentes na superfície do texto, isto é, os elementos que estruturam o texto verbal.

⁵ *Coesão* que ocorre a partir do sentido do texto em seu contexto de uso.

sequência de requisitos é algo bem mais complexo. Os processos de coesão do texto fundamentam-se nas competências textual do sujeito e depende também de fatores do sociointeracionismo.

A compreensão é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa. (MARCUSCHI 2008, p. 101)

Assim, as categorias textuais estão relacionadas à sintaxe, à semântica e aos aspectos pragmáticos. Parte daí o entendimento de que nem sempre a coesão superficial está presente no texto, ou seja, não é esta um elemento essencial para a textualidade. É possível que o leitor compreenda um texto que não apresenta nenhum elemento conectivo, mas que, em sua conexão referencial, seja possessivo o entendimento, pois o texto é tecido em uma cadeia de elementos formadores de sentido ou unidade temática, sendo a coesão se não sempre, mas muitas vezes um desses elementos presentes. Para Antunes (2005), tudo que se diz tem uma ligação com algo dito ou algo a se dizer, ou seja, o texto tem um segmento ligado a outro ou outros. Antunes (2005) assim conclui “o texto com sequência, em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação, é que constitui a normalidade dos textos com que interagimos”.

Ao analisar um texto, é preciso que se reconheçam as condições de acessibilidade ao texto, tendo este como uma ocorrência comunicativa, que informa, orienta, critica, sugere e interage com o leitor de forma geral. Para Marcuschi (2008), cada texto ou gênero textual apresenta uma textualidade própria. O autor explica ainda:

Mas a suposta gramática genérico-textual teria muito menos a ver com a coesão do que com outros aspectos, já que os gêneros textuais, como se verá, não se constituem com base apenas em características linguísticas e sim em características sócio comunicativas e constituiriam muito mais uma gramática social. (MARCUSCHI, 2008, p. 104)

Seja pelo processo de coesão ou pela gramática social, o conhecimento dos interlocutores para que ocorra a interação é elemento imprescindível. De acordo com Antunes (2005, p.47), a definição da coesão “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”. Isto significa que o texto se organiza pela interligação de suas partes, que garante a sua compreensão, partindo do

encadeamento entre os fatores da superfície do texto aos que estão voltados para o nível semântico. Para a autora:

Daí que o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso, antes de tudo, saber estabelecer, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando. (ANTUNES, 2005, p.49)

Isto significa que garantir coesão ao texto é garantir sua continuidade e sua unidade de sentido. Para a produção de um texto coeso, Marcuschi (2008) apresenta, com base em Halliday e Hasan (1976), cinco grandes mecanismos de coesão.

1. Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
2. Substituição (nominal, verbal, frasal)
3. Elipse (nominal, verbal, frasal)
4. Conjunção (aditiva adversativa, etc)
5. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc.)

Esses mecanismos estão relacionados às noções de coesão referencial e coesão sequencial. A primeira voltada aos aspectos de significação; a segunda, centrada na organização da sequência do texto.

3.2.2 Coerência

A coerência textual é o critério de textualização que apresenta como fator essencial o sentido do texto. É um processo pelo qual ocorre o encadeamento de conhecimento que assume a função de dar continuidade semântica ao texto. Há em todo esse processo uma notória relação entre coesão e coerência, porém cada uma exerce função distinta. A coesão é um fator que está ligado à forma do texto, enquanto que a coerência tem como base o sentido do texto.

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que

o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.13-14)

Para que um texto represente sentido na interação e na interlocução, o conhecimento do interlocutor desempenha um papel essencial, pois esses conhecimentos serão ativados, colaborando com o texto que está em foco. Marcuschi (2008, p. 119) diz que “sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto”. Isso ocorre a partir do uso dos elementos implícitos no texto que são utilizados para ampliar ou contribuir com a compreensão do texto. Em diversos momentos, durante a análise de um texto em sala de aula, o aluno necessita recorrer ao dicionário para buscar em uma expressão o sentido que a mesma representa no texto. Isso parte do não conhecimento do mesmo, em relação à determinada palavra ou expressão que pode desencadear um problema de coerência, pois o sentido do texto pode ser alterado a partir desse fator, ou seja, o valor semântico da palavra como determinante de aspectos contextuais. Para Fonseca (1992) *apud* Marcuschi (2008) “a totalidade de significação intendida pelo locutor representa o grande princípio da construção do texto”. Assim, a coerência é um critério que implica na compreensão global do texto e não apenas local.

Produzir um texto coerente é apresentar ao mesmo sentido, lógica, o que requer do produtor, habilidades de produção fazendo uso dos diversos recursos responsáveis por essa construção coerente. Para isso, o produtor trabalha diversos aspectos de compreensão e produção, inclusive cognitivos.

Em diversos momentos, o texto apresenta coesão, mas por tratar de algo que o interlocutor não tem conhecimento prévio, fica incoerente dentro de determinada situação. Para Antunes (2005) pela “unidade de sentido, unidade de intenção” é possível ainda que um texto analisado em sua forma não apresente coerência, contudo, considerando o conhecimento do leitor/ouvinte, pode ser totalmente coerente.

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. (ANTUNES 2005, p. 176)

Isso quer dizer que os objetivos dos interlocutores e as situações que envolvem os eventos de comunicação é que determinam as atuações verbais, e não a língua, mesmo

reconhecendo que há na língua determinações que não permite alteração ou violação, como diz Antunes (2005). A essência da coerência textual, portanto, é a função comunicativa do texto, é o papel comunicativo desempenhado. Segundo Marcuschi (2008, p.122), “é importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela”, ou seja, a textualidade se constrói pela coerência e não é a coerência o resultado da textualidade.

3.2.3 Intencionalidade

A produção de um texto não surge do nada, sem que o autor apresente uma intenção para o mesmo. Marcuschi (2008) considera o produtor de um texto o centro dos critérios da intencionalidade. Este critério tem relevante importância no processo da textualização. Tratar do princípio da intencionalidade é reconhecer a intenção do autor ao produzir o texto, o que ele pretende alcançar com essa produção. Esse critério se conclui quando, ao entrar em contato com o leitor, o texto produz o resultado esperado pelo autor, surgindo assim, outro critério: a aceitabilidade, que será o próximo critério a ser abordado, cumprindo com a função do texto: comunicar, produzir interação entre autor e leitor.

Quando a intenção de uma fala, um enunciado, um evento de comunicação qualquer, não chega ao leitor, de forma que não ocorra uma abstração, levando-o a um posicionamento diante do texto, ocorre aí um problema no contexto, pois o processo dialógico não acontece completamente. Para Marcuschi (2008), uma dificuldade em identificar a intencionalidade é a impossibilidade de um alvo exato a ser observado, gerando assim uma dúvida sobre o que de fato buscar na intencionalidade do texto. Ele defende ainda que a intenção no texto ocorre tanto por parte do autor como do leitor e tratá-la como um critério da textualidade acaba por ampliar o problema (a dificuldade). Portanto, “seria mais conveniente vê-la integrada no plano global do texto e nos processos produtores de coerência”. (MARCUSCHI 2008, p. 127)

Na concepção de Koch (2011), há dois sentidos no critério da intencionalidade: um restrito e um amplo. O sentido restrito trata da “intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente” (KOCH 2011, p.79), ou seja, os artefatos linguísticos são essenciais nestas produções. Em sentido amplo os emissores utilizam todos os recursos e formas “para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”. Koch (2011, p.80). Assim, de forma implícita ou explícita, é na intencionalidade que deve estar o que o autor (emissor) quer em um texto.

3.2.4 Aceitabilidade

A aceitabilidade de um texto está relacionada à atitude de receptor, que o trata como um enunciado que apresentando coesão, compreendido e tendo coerência, representa algo significativo para o leitor. Marcuschi (2008) trata a definição dos limites da aceitabilidade como um problema, visto que a existência da mesma poder estar relacionada a um sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade. O autor atenta ainda para o fato de que a aceitabilidade como critério de textualidade, isto é, considerando aspectos linguísticos diferem da aceitabilidade utilizada pela gramática gerativa, pois aquela tendo como base o enunciado, a comunicação não se preocupa com os elementos formais do texto, o que não ocorre com a aceitabilidade no plano gramatical, pois, de acordo com Marcuschi (2008), o não segmento dos padrões formais é considerado uma violação dos papéis temáticos.

Como no critério da intencionalidade, Koch (2011) também apresenta o sentido restrito e o sentido amplo nos critérios de aceitabilidade. Ela afirma que no sentido restrito a aceitabilidade trata da aceitação dos receptores em relação às manifestações linguísticas que lhes apresente alguma utilidade ou relevância. No sentido amplo, a aceitabilidade diz respeito à aceitação como disposição ativa de participar de um discurso e compartilhar um propósito comunicativo.

Como se pode perceber, a intencionalidade e aceitabilidade, sobretudo em sentido restrito, são as duas faces constitutivas do princípio de cooperação e, neste sentido, definitórias da coerência no sentido aqui proposto, de um princípio de interpretação segundo o qual sempre se julga que o texto faz sentido, é coerente e se faz tudo para calcular esse sentido. (KOCH 2011, p.80)

É certo que o texto é produção de alguém que pretende transmitir uma mensagem, uma informação para alguém em quem o texto desperte interesse, expectativa, oferecendo a informação buscada em determinada situação.

3.2.5 Situacionalidade

O texto ou evento comunicativo está referido a uma determinada situação, seja no âmbito cultural, social, familiar ou outro. O que se define como critério de situacionalidade, que, de acordo com Marcuschi (2008, p.128), “não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. Todo texto, ao ser produzido, requer do autor as estratégias de produção. Ao escrever uma carta de

reclamação, o sujeito precisa desenvolver várias ações: identificar o problema, sua localização, o responsável (ou responsáveis) pela resolução, utilizar os fatores padrão do gênero para culminar com a produção. Todos esses critérios exigem uma mobilização do produtor, desta forma, “a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”. Marcuschi (2008, p.128). A situacionalidade está relacionada ao funcionamento do texto enquanto elemento comunicativo, o que faz com que a importância desse texto seja dada diante da situação.

Em sentido estrito, o critério da situacionalidade é supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido é sentido situado. Não há produção de sentido a não ser em contextos de uso. E a categoria do uso (o usual) em boa medida deveria determinar os aspectos definidores da situacionalidade. (MARCUSCHI 2008, p. 129)

Sob essa ótica, situacionalidade é uma coisa, contexto é outra. Para Marcuschi (2008) o contexto é um dos aspectos centrais da construção da situacionalidade, mas se distingue dela. Concordando com Beaugrande e Dressler (1981) Koch (2011, p.78), afirma que “a relação texto-situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação”, ou seja, a constituição do texto depende de fatores ligados à situação comunicativa. Concluído, o texto apresenta reflexos sobre a situação. O editorial de um jornal pode ser tomado como exemplo.

Esse critério pode ser visto como uma particularidade de adequação para contextos e usuários, conforme cita Marcuschi (2008). É importante frisar que à situacionalidade não se confere autonomia, pois constitui, muitas vezes, aspectos de outros critérios. No desenvolvimento de uma atividade de produção textual em turmas do ensino fundamental, por exemplo, o professor, ao preparar o plano de trabalho, visa sempre (pelo menos é assim que deve acontecer) cada momento ou situação em que ocorrerá cada etapa de produção, para que assim, contemple os critérios de contexto e do usuário.

3.2.6 Intertextualidade

Sendo o texto um elemento ligado a fatores históricos, sociais e culturais, se constitui a partir de relações dialógicas garantidas pelos critérios de textualização, dentre esses, a intertextualidade, que assume a função de no dialogismo textual, relacionar um texto a outros textos, visto que toda ação comunicativa se origina ou retoma a outras. O critério da intertextualidade ocorre, quando ao produzir um texto, o autor insere um texto produzido anteriormente, ou seja, estabelecendo relações entre os textos.

De acordo com Koch (2011), a intertextualidade inclui fatores que diz respeito ao *conteúdo*, tratando do conhecimento de mundo; *formas* estando ou não ligado aos tipos textuais e *fatores tipológicos*, que trata de estrutura ou aspectos formais de caráter linguístico. Para Marcuschi (2008, p.130), “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. O autor define esse processo como uma arquitextualidade, que se trata de uma relação intertextual que coloca um texto ligado a “diversas classes às quais ele pertence” e, assim, exemplifica (tal poema de Baudelaire se encontra em relação de arquitextualidade com a classe dos sonetos, com a das obras simbolistas, com a dos poemas, com a das obras líricas, etc.)

A intertextualidade exerce um papel colaborativo com a coerência, pois é esta utilizada inúmeras vezes, como elemento a esclarecer, como modelo de forma, em muito mantendo um diálogo com outros autores, com outras falas, gerando o que podemos definir como heterogeneidade que Marcuschi (2008) apresenta em dois aspectos:

Heterogeneidade mostrada – quando o autor traz para o seu texto o discurso de outro texto, podendo inclusive ser localizado e identificado.

Heterogeneidade constitutiva – ocorre através do diálogo interno que é o domínio do interdiscurso.

Conclui-se assim que a intertextualidade não é apenas um critério de textualidade, é um princípio que constitui o texto em consonância com outros discursos e não como se fosse único, que surge de forma isolada. Sendo ainda de grande importância para novas interpretações e novos textos, pois é através desse fator que o leitor muitas vezes acessa diversos espaços e discursos em um mesmo texto.

3.2.7 Informatividade

Todo texto é produzido abordando ou expondo um conteúdo. Quando alguém resolve ler um texto muitas vezes busca neste uma informação ou elementos que venham somar em seus aspectos sociais, profissionais, pessoais, etc. A informatividade parte do princípio de que independente das informações contidas em um texto, o efeito destas diz respeito aos interesses e expectativas do leitor. Posto em contato com o leitor, o texto terá conteúdo e sentido, mas nem sempre terá o mesmo grau de informação para todos. A leitura de um manual de instrução, por exemplo, pode estar carregado de informações para o cliente que acabou de adquirir um aparelho eletrônico e não representar nenhuma informação para o técnico que já

costuma fazer manutenção deste, pois as expectativas não são as mesmas. A bula de remédio não apresenta para o médico que o prescreve, o mesmo nível de informação apresentado ao paciente que não conhece determinado medicamento, ou seja, o grau de informatividade não é o mesmo, já que este está relacionado aos interesses do leitor/ouvinte.

A partir destas observações, temos na informatividade, conforme Marcuschi (2008, p.133) “um critério bastante complexo e pouco específico”, ou seja, dizer de que trata o texto, mostrar o conteúdo é algo simples; apontar onde está e o grau da mesma é difícil, considerando que compete mais a cada leitor, diante da situação na qual esteja inserido.

Discutidos aqui todos estes aspectos que permeiam a construção da textualidade ou mais propriamente, a construção do texto, lançamos mão das contribuições de dois gêneros: a propaganda e as histórias em quadrinhos, para analisar e discutir estes elementos responsáveis pela organização das ideias que trazem aos textos escritos o sentido ou a intenção pretendida pelo autor. Possibilitando assim uma reflexão sobre o papel da escola na busca da solução dos problemas na aprendizagem dos alunos, que neste caso especificamente, se identifica nas dificuldades de comunicar pela escrita, as suas ideias, anseios, angústias e todas as pretensões possíveis pela língua escrita. Para Antunes (2010) deve ser um aspecto tratado com muita importância pela escola.

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem. (ANTUNES, 2010, p.30)

Reconhecendo a importância e necessidade deste princípio regulador da linguagem, foram desenvolvidas atividades de retextualização, onde as propagandas serviram como texto-base para a produção de história em quadrinhos, elementos estes que constituíram o *corpus* da pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se desenvolveu em torno dos critérios que permeiam os fatores de textualidade no processo de produção textual, através de atividades de retextualização do texto escrito (propaganda) para o texto escrito (história em quadrinhos). A partir de vivências diárias de práticas pedagógicas e observações de atividades de produção textual, realizadas por alunos do ensino fundamental, mais precisamente dos anos finais, surgiu o interesse em trabalhar um projeto voltado para a produção textual. Decisão que teve como fator determinante, percebermos que, embora esteja presente em todo período da vida escolar do aluno, as propostas de produção de texto muitas vezes não são recebidas pelos aprendizes como uma ação positiva, importante e necessária. Outros não buscam a realização da atividade com base em critérios que possam garantir o alcance dos propósitos comunicativos do texto. É recorrente a não aplicação dos elementos essenciais a uma boa produção textual, talvez por não se aplicar na escola uma metodologia que venha focar e ampliar os conhecimentos do aprendiz no tocante a esse assunto.

Sabemos que produzir um texto não se trata de algo simples, que se desenvolve com facilidades, mesmo sendo um elemento presente em todos os momentos da interação humana (oral ou escrita), organizar os enunciados em código escrito requer do autor/emissor organização e ações que façam com que o texto seja compreendido.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, as necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MARCUSCHI 2010, p.65)

Assim, em diversas situações percebemos que muitos dos alunos que concluem o ensino fundamental apresentam muitas dificuldades em produzir textos com coesão e coerência, isso significa se tratar de textos nos quais nem sempre identificamos a intencionalidade do autor, ou seja, são encontrados problemas relacionados a clareza, sentido e legibilidade nas produções textuais.

Considerando que esse trabalho tem caráter etnográfico e qualitativo, de acordo com os estudos apresentadas por Lakatos (2003), por se tratar de uma pesquisa de campo, realizadas em uma escola pública, visando investigar, entender e interpretar os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem da produção textual, ou mais precisamente o uso dos

fatores de textualidade em produções textuais. Dificuldades que interferem no desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito atuante nos mais diversos espaços sociais, comprometendo habilidades da língua escrita, bem como contribuir com a melhoria desses fatores em um espaço onde se aplica esse processo, sobretudo as exigências de produção escrita. Para Lakatos (2003, p.104), uma pesquisa qualitativa se caracteriza pela observação e valorização das mudanças sociais que podem ser percebidas entre os sujeitos, obedecendo a fatores naturais, ou seja, em um espaço escolar, os alunos apresentam avanços e dificuldades no processo do ensino-aprendizagem, sendo assim, um fator comum que exige da ciência uma postura investigativa sobre os elementos que estão envolvidos nesse processo, ou, melhor dizendo, as causas e consequências. De acordo com Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa volta-se para a compreensão e explicação das dinâmicas das relações e ações humanas, que envolve crenças, valores, atitudes e hábitos. Segundo a autora, partindo dessa perspectiva, “a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis” (MINAYO, 2001, p.24), assim entende-se que são fatores interligados, ambos apresentam uma dependência entre si.

As práticas pedagógicas representam assim função essencial sobre esses fatores. “Todas as coisas implicam um processo [...], esta lei é verdadeira para todo o movimento das coisas, tanto para as reais quanto para seus reflexos no cérebro (ideias)” Lakatos (2003, p.102). Sendo a escola um espaço de aperfeiçoamento do domínio da linguagem e formação humana, onde o indivíduo possa desenvolver competências para atuar socialmente, é também um campo de análise e estudo dos problemas que atingem esse processo. Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza a importância da pesquisa qualitativa na escola, vista como uma ação que colabora para a observação de aspectos da aprendizagem que estão no cotidiano escolar, porém, muitas vezes não é percebido.

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49)

Foram abordados diversos aspectos da produção textual (*caixa preta*), pois se trata de ações rotineiras na escola, mas que regularmente não visto como objeto de análise com a devida atenção. A partir da leitura, compreensão e análise de textos, explorando as histórias em quadrinhos e o gênero propagandas através de atividades de produção textual com propostas de retextualização, de propagandas impressas em propagandas em quadrinhos. De acordo com afirmações de Marcuschi (2010) compreendemos que o professor de língua não pode se omitir de seu papel nesse processo de aquisição do conhecimento linguístico que é a

produção textual, pois é a ele (professor) e à escola que compete abrir caminhos que minimizem as ambiguidades geradas nos usos da linguagem.

O caso da incompreensão pode dar origem ao mal-entendido ou à ambiguidade, se, na gestão de produção do gênero textual num determinado contexto, faltarem aos interlocutores similaridades de ancoragem de cunho social e temático, ou, mesmo, se lhes faltarem os componentes pragmáticos para gerir o gênero no contexto social em que se realiza. (MARCUSCHI, 2010, p.77)

Foi, então, a partir da percepção da ausência desses fatores de ancoragem nos textos produzidos por alunos cursistas do 9º ano do ensino fundamental, sobretudo na escola, em muitos casos deixando de garantir ao texto seus aspectos de textualidade e vendo na escola o dever de refletir e buscar minimizar estes problemas, que as ações foram desenvolvidas.

4.1 A pesquisa: o campo e o sujeito

A instituição escolar escolhida para a análise, investigação e intervenção foi a Escola Municipal Professor Amaro Soares de Souza, localizada à Rua José Francisco Leite, centro, na cidade de Sanharó – PE. Trata-se de uma escola da rede municipal, que funciona nos três turnos com turmas de ensino infantil, ensino fundamental I e II (em sistema seriado), e turmas de EJA médio; atendendo cerca de 1000 alunos, vindos de todo o município, tanto da zona urbana como da zona rural. Alunos esses, em sua grande maioria, de classes sociais menos favorecidas, filhos de agricultores, pedreiros, ajudantes de pedreiro, vigilantes, costureiras, empregadas domésticas, donas de casa, pequenos criadores e desempregados.

Embora haja contratos, o quadro docente da escola é composto em grande parte por professores efetivos, muitos desses com licenciatura e especialização nas áreas de Letras, Biologia, Matemática, Geografia e História; outros com o curso de Pedagogia. Muitos docentes trabalham também na rede estadual ou particular. No quadro de funcionários, conta ainda com gestora, gestora adjunta, secretária, três coordenadores pedagógicos, além de auxiliares de serviços gerais e auxiliares administrativos.

Apresenta uma estrutura física formada por: 20 salas de aula (algumas adaptadas, em situação precária), uma biblioteca, sala de gestores, secretaria, sala de professores e sala de coordenação. As duas últimas em espaço insuficiente. E ainda um refeitório. Não há sala de vídeo nem laboratório de informática, bem como espaço para eventos ou área de convivência. Em recursos tecnológicos conta com uma televisão, um data show e alguns aparelhos de som.

A turma pesquisada, 9º ano A, era formada por 28 alunos, oriundos dos mais diversos locais do município. Muitos desses com toda vida escolar registrada nessa instituição escolar.

Essa turma foi escolhida por está entre as que a pesquisadora lecionava e uma das que observamos as questões em estudo, relacionadas aos problemas de aplicação dos elementos construtores da textualidade na produção textual.

O objetivo da pesquisa tem como princípios a análise do processo de construção dos textos através de atividades de retextualização. Por essa questão e ainda por questões éticas não serão aqui mencionados nomes de nenhum dos indivíduos envolvidos nessa pesquisa.

4.2 Leitura e análises de histórias em quadrinhos e de propagandas

Conforme dito anteriormente, a ideia da pesquisa qualitativa surgiu da observação de produções textuais com apresentando problemas de compreensão. Desta forma, se constatando a dificuldade do aluno em desenvolver práticas linguísticas com competência para uma inserção na vida social, fazendo uso adequado da linguagem. Assim, a escola necessita desenvolver melhor seu papel de prepará-lo para as vivências sociais.

Daí então, considerando as inúmeras contribuições das histórias em quadrinhos nas práticas de ensino, por se tratar de um texto com uma grande riqueza de recursos linguísticos (verbal e não verbal) para análise, como imagens, cores, símbolos com diversos significados, etc. sendo necessário que o leitor/autor acione e aplique muitos conhecimentos no trato com esse gênero. Aspectos esses abordados por Dikson (2015) entre tantas outras considerações e estudos apresentados sobre esse gênero, ou seja, a história em quadrinhos.

Esse jogo de relações semióticas entrelaçado demonstra que praticamente fica impossível compreender (muito menos escrever!) HQ sem que haja uma noção de não-unicidade, ou seja, que se tenha em mente que é, na verdade, a pluralidade de sentidos, acionados em conjunto, que indicia ao leitor/escritor fazer aquilo que um gênero textual deve fazer: possibilidade de significar. (DIKSON 2015, p.32-33)

Assim, o buscar e atribuir significados ao texto também motiva o leitor/autor a agir, isso no sentido de compreender e de comunicar, o que torna as histórias em quadrinhos um recurso instigante, motivador no processo de ensino-aprendizagem, ficou, pois a exploração das histórias em quadrinhos e do gênero propaganda, essa última por se tratar de um texto de forte presença no cotidiano e também ser muito carregado de significados, como objeto de leitura e análise, originando atividades de produção pelo processo de retextualização.

As atividades foram desenvolvidas em um período compreendido entre setembro a dezembro de 2017. Inicialmente, no dia 21/09, foi realizada uma sondagem com os alunos

através de uma roda de conversa, observando as curiosidades, os conhecimentos e acessibilidade dos alunos com relação às histórias em quadrinhos.

Durante esta atividade, algumas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica⁶ foram apresentadas e lidas pelos discentes. Alguns disseram não ter tido acesso às histórias em quadrinhos durante a infância (já que na realização da pesquisa se encontravam na fase da adolescência), um quantitativo de oito alunos, e que tiveram conhecimento do gênero através de amigos ou da escola. Os demais, vinte alunos, afirmaram que tiveram acesso às histórias em quadrinhos e leram, através de bibliotecas. Um grande número de alunos mostrou-se interessado e simpatizante do gênero.

No dia 28/09, foi realizado um trabalho de apresentação de histórias em quadrinhos com exposição em projetor de imagens, conhecendo um pouco da história do gênero e seus aspectos de composição. Observando, inclusive, os mais diversos temas e tipologia textual. Como sabemos, nos quadrinhos podemos encontrar o texto narrativo, descritivo, dissertativo e injuntivo, pois se trata de um gênero bastante abrangente não só com relação à temática como também à tipologia. A seguir, um quadro síntese do plano de ação. Mais adiante, apresentaremos um quadro semelhante com demonstração das datas de realização de cada uma das atividades.

Quadro 3 : Etapas de desenvolvimento do projeto de ensino

ETAPAS	AÇÃO
1ª ETAPA	Realização de uma sondagem, através de uma conversa com os alunos, sobre o gênero história em quadrinhos, com observação das curiosidades, dos conhecimentos e acessibilidade dos alunos relacionados aos gêneros. Em seguida, apresentação do gênero história em quadrinhos em slides, quando a turma observou quadrinhos com abordagens dos mais diversos temas e tipologia textual. Realização de atividades de apresentação dos aspectos históricos do gênero.
2ª ETAPA	Na sequência, leitura e interpretação de histórias em quadrinhos, em dupla. Continuando com a apresentação oral das conclusões de cada equipe, sobre as tiras analisadas. Logo em seguida, solicitação de um breve registro escrito dessa análise.
	Desenvolvimento de leitura de tiras, a partir de uma exposição em slides,

⁶ *Turma da Mônica* é uma série de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista e empresário Mauricio de Sousa. A série foi originada em 1959 em uma série de tirinhas de jornal, na qual os personagens principais eram Bidu e Franjinha. A partir dos anos 1960, a série começou a ganhar a identidade atual com a criação de outros personagens.

3ª ETAPA	observando aspectos próprios do gênero história em quadrinhos, como a representação da fala e do pensamento, a oralidade, onomatopeias e cores, cenas, personagens, espaço e tempo. Identificação de elementos de coesão e coerência do gênero em estudo.
4ª ETAPA	Exposição de propagandas, através de slides, seguida de análises de propagandas retiradas de revistas, jornais e internet.
5ª ETAPA	Proposta de produção de propagandas em quadrinhos. Após a leitura e observação de vários textos, os alunos realizaram as retextualizações das propagandas analisadas.

Alguns textos apresentados:

Figura 3: Turma do Chico Bento



Fonte: < <https://br.pinterest.com> > acesso em 15/09/17

Figura 4: Tira da Mafalda



Fonte: < <https://br.pinterest.com> > acesso em 14/09/17

Figura 5: Tira de Hagar e Helga



Fonte: <<https://www.google.com.br>>acesso em 14/09/1

Figura 6: Quadrinho da Turma da Mônica



Fonte: <<https://www.google.com.br>>acesso em 14/09/17

Figura 7: quadrinhos da série gi&kim



Fonte: <<https://www.google.com.br>>acesso em 18/09/17

Durante a exposição sobre a história em quadrinhos, foram tratados dos aspectos estruturais e funcionais dos textos. Observações dos elementos próprios do gênero, como a linguagem verbal e a linguagem não verbal, tipos de balões, espaços, detalhes imagéticos, metáforas, etc.. Enfatizando ainda que são elementos esses, imprescindíveis na interpretação do texto. Também atentando para elementos de textualidade. Todo o processo aconteceu deixando os alunos se manifestarem livremente sobre o texto em análise, observando, inclusive, que todos participaram atentamente da atividade. Um dos objetivos desta etapa, além da apresentação e discussão sobre o gênero, foi observar a compreensão dos aprendizes na leitura destes textos, considerando as inúmeras possibilidades de leitura oferecida pelos quadrinhos. Questões relacionadas à(s) tipologia(s) textuais, como os injuntivos, dissertativos e narrativos, foram discutidas durante a exposição, identificando algumas dificuldades em reconhecer a tipologia do texto, porém identificando as suas funções. Destacando que o desenvolvimento dessa atividade se deu em duas aulas (100 minutos).

Logo após a exposição e análise coletiva das histórias em quadrinhos, os alunos (em dupla) fizeram análises de histórias em quadrinhos impressas, momento em que a pesquisadora teve como objetivo, observar os seus domínios de leitura e interpretação de texto, sobretudo dos quadrinhos. A dupla fazia a leitura e análise do texto e apenas um escrevia as conclusões, que posteriormente foram socializadas.

A etapa seguinte, desenvolvida no mês de outubro, logo após a conclusão das leituras e análises de tira, teve como objeto de ensino o gênero propaganda, tendo em vista que foram dois gêneros: histórias em quadrinhos e propagandas os objetos de estudo utilizados para a produção de *corpus* para análise na pesquisa, utilizando um processo de retextualização de propagandas em tiras. Nessa etapa, que aconteceu no dia 06 de novembro, ocupando duas aulas, foi realizada a exposição de slides com textos explicativos e propagandas, observando os aspectos estruturais dos textos, destacando a presença de linguagem verbal e não verbal e os elementos linguísticos presentes, com ênfase nos fatores de textualidade das propagandas, que é muito comum não aparecerem de forma explícita nesse gênero textual, o que exige do leitor conhecimento de diversos fatores contextuais para chegar à interpretação do texto. É um texto de ampla circulação social, porém a nossa abordagem ocorreu com propagandas retiradas da internet. Queremos destacar aqui que durante a realização dessa atividade foi observado uma demonstração de conhecimento dos alunos em relação ao gênero em estudo. Percebemos, portanto não se tratar de um gênero textual que os aprendizes encontrem grandes dificuldades para lê e compreendê-los.

4.2.1 O propósito comunicativo

No momento em que alguém decide produzir um texto (oral ou escrito), se conclui uma etapa de um processo que se iniciou desde muito antes, a partir da necessidade e da determinação do sujeito de desenvolver a ação linguística de produção textual. “Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo” (ANTUNES, 2010, p.69), pois quando o indivíduo se dispõe a produzir um texto parte de questionamentos como: o que dizer? A quem dizer? Elementos que orientam os fatores que conduzem a esse objetivo, o que o escritor pretende comunicar, seja a explicação, a persuasão, a exposição, a informação, etc.

Assim, as histórias em quadrinhos são textos que apresentam uma diversidade de propósitos comunicativos, isto é, não há uma função apenas, por se tratar como já expresso aqui, de um gênero híbrido e abrangente. Já o gênero propaganda pode apresentar flexibilidade nos esquemas de composição, mas terá sempre o propósito persuasivo. Dentre as tiras analisadas, ficou bem perceptível essa diversidade, já que podemos encontrar tiras onde podemos identificar a crítica, como a apresentada na figura 4; em outra, a informação (figura 6); em outra o humor (figura 3). Não se faz necessário explicar a impossibilidade de explorar, nesta pesquisa, todas as possibilidades de propósitos comunicativos apresentados pelo gênero, como bem diz Antunes (2010 p. 69) “a série de propósitos é praticamente inesgotável”. É importante reconhecer também que um mesmo texto pode apresentar mais de um propósito, pois um não exclui o outro, isto significa que um mesmo texto pode relatar um fato para informar com mais precisão; trazer uma exposição de um assunto científico para persuadir o leitor a algo.

4.2.2 Os esquemas de composição

Todo texto é produzido dentro de critérios próprios de organização. Conforme já foi abordado neste texto, o tipo de texto está relacionado a fatores linguísticos e estruturais, enquanto que o gênero está ligado a funcionalidade apresentada pelo texto. A história em quadrinho é um gênero de estrutura bem definida, dentro de seus aspectos da multimodalidade, visto que é construído a partir de elementos estruturadores padrão (quadrinhos, balões, onomatopeias, imagens, cores, etc.), podendo, assim, apresentar inúmeras funções ou propósitos comunicativos. Através das histórias em quadrinhos, podemos narrar, expor, apresentar ideias, entre outros objetivos. Ramos (2009) defende a

ideia de que as histórias em quadrinhos, com todas as suas particularidades, dispõem de uma linguagem autônoma, o que não significa a impossibilidade de ligação com outras linguagens. É um gênero que representa espaço e personagens da ação, sequência de ações e os balões com discurso direto, o que dá ao leitor uma riqueza de informações para a compreensão do texto, além de tornar a leitura algo encantador. É comum e foi observado durante a realização das atividades, a observação e discussões sobre aspectos visuais do texto, como elemento norteador da leitura.

As propagandas também são textos multimodais, que trabalham um jogo de sedução pela linguagem verbal e não verbal. Busca atrair o leitor, das mais diversas maneiras, com as imagens, as cores, a luz, a ambiguidade, a ironia, e outros recursos mais, presentes neste gênero, como seus elementos constituintes. É um texto de caráter argumentativo, que, em diversas situações lança mão da intertextualidade ou do jogo da linguagem para persuadir o leitor. Destacamos, ainda, que o uso de cada um destes recursos se define pelo produtor durante a adequação do texto ao público-alvo, ao suporte e aos objetivos.

O objetivo das atividades de leituras e análises de histórias em quadrinhos e propagandas foi observar a compreensão de leitura dos alunos, o domínio dos elementos comunicativos presentes nos textos, considerando que para desenvolver atividades de retextualização é essencial a compreensão do texto-base. Não há possibilidade de uma atividade de retextualização bem sucedida, se o leitor não se apropriou do propósito comunicativo do texto que será utilizado para essa atividade. Ele precisa saber o que o texto vai comunicar, que mudanças ele vai causar no interlocutor. E essa leitura passa por todos os elementos presentes no texto (verbal ou não verbal), é necessário que o leitor identifique cada elemento comunicativo encontrado no texto e reconheça a importância dos mesmos na composição do texto. É esse um requisito indispensável para a realização da retextualização.

Outro critério adotado na compreensão e na construção do texto é o reconhecimento de elementos que podem dar origem a novos textos ou podem se prestar a colaborar com a significação do mesmo. Ao analisar a propaganda de um tênis, por exemplo, o aluno pode reconhecer um slogan que remete a outro texto, um fato, ou uma foto que amplie sua compreensão da mensagem. É a intertextualidade a serviço da textualidade, conforme Marcuschi (2008), ela se faz presente em toda produção, pois nenhum texto surgiu do nada, originou-se de outra fonte ou de outro evento comunicativo.

4.3 É hora de retextualizar: das ideias à prática

Inicialmente, vejamos o período no qual foram desenvolvidas as atividades do projeto de ensino para a realização dessa pesquisa. Embora bem semelhante ao quadro 3, a seguir trazemos um quadro que apresenta de forma mais detalhada a sequência de desenvolvimento das ações.

Quadro 4: Datas de aplicação das atividades do projeto

DATA	ETAPA	ATIVIDADE
21/09/17 28/09/17	1 ^a	Realização de uma sondagem, através de uma conversa com os alunos, sobre o gênero história em quadrinhos. Apresentação do gênero história em quadrinhos em slides.
25/10/17 30/10/17	2 ^a	Realização de atividades de leitura e interpretação de histórias em quadrinhos, em dupla. Apresentação oral das conclusões de cada equipe, sobre as tiras analisadas. Solicitação de um breve registro escrito dessa análise.
31/10/17	3 ^a	Atividade de leitura de tiras
06/11/17	4 ^a	Exposição de propagandas, através de slides. Análises de propagandas retiradas de revistas, jornais e internet.
16/11/17 30/11/17	5 ^a	Proposta de produção de propagandas em quadrinhos.

Após as atividades de exposição oral sobre os gêneros histórias em quadrinhos e propagandas, com uso de projetor de imagens, e as leituras e análises de textos impressos, chegamos à última etapa do projeto, que será a produção de propagandas em histórias em quadrinhos, que será a coleta de *corpus* para análise, onde buscamos verificar os critérios adotados por alunos do 9º ano de uma escola pública, no processo de produção textual; como os elementos construtores de sentido no texto: a coesão e a coerência. Reconhecemos que não há como tratar desses aspectos nessa pesquisa, sem considerar a importante contribuição da trazida pela retextualização. Cabe, portanto nas análises de dados um olhar voltado também nessa perspectiva, isto é, o uso da retextualização nas práticas pedagógicas.

Durante as análises de produções textuais de alunos do 9º ano, no cotidiano escolar, é constante a ocorrência de textos que não apresentam uma sequência de fatos ou ideias que garantam a coerência ao texto, o que acaba comprometendo o sentido do texto, sendo esta a razão pela qual, se originou a presente pesquisa, conforme já foi citado.

A atividade foi iniciada com a distribuição de diversos textos (propagandas) para a realização de leituras pelos alunos. Ação essa realizada em dois momentos. Logo após as leituras e análises, foi proposta a realização de retextualizações, foi solicitado aos discentes que desenvolvessem um texto, a partir das propagandas analisadas, porém através de histórias em quadrinhos. Entre as propagandas entregues inicialmente, tivemos propagandas de biscoitos, tênis, sabão em pó e guaraná. Esse primeiro momento aconteceu no dia 16/11/2017. Foi adotada como critério para a escolha das propagandas, a acessibilidade dos produtos para os estudantes, ou seja, que não estão distantes de seu universo, assim se tratando de algo real e possível ao seu cotidiano.

5 ANÁLISE DE DADOS

Conforme já foi citado, esta pesquisa trata do desenvolvimento de retextualizações e de análises do processo de uso dos fatores de textualidade em produções textuais de alunos do 9º ano de uma escola pública localizada na cidade de Sanharó. A partir da leitura de propagandas (texto-base) os alunos produziram histórias em quadrinhos (texto-fim) para serem utilizados como *corpus* da análise de dados. Ressaltando que a atividade de retextualização foi proposta após a realização de oficinas de estudo dos gêneros propaganda e história em quadrinhos, ou seja, o desenvolvimento do projeto didático.

Concluídas as atividades de retextualização, a pesquisadora, que era professora da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida, recolheu as produções textuais para a realização das análises. Não foram utilizadas todas as produções para realizarmos as análises, tendo em vista a grande quantidade de textos o que ficaria dispendioso para analisar, além do que o espaço que dispomos não comportaria. Foram escolhidos oito histórias em quadrinhos em forma de retextualização. Tivemos um total de seis alunos nessas análises. Apenas do AC e o AD foram analisadas duas produções como amostra de olhares diferentes sobre um mesmo texto. Foram apresentados os textos-base (propagandas) e os textos-fim (histórias em quadrinhos). Na sequência, as análises, pela ordem, observando e discutindo a coesão, a coerência, a intencionalidade, a intertextualidade, a informatividade, a aceitabilidade e a situacionalidade presentes em cada um dos textos. As atividades que selecionamos e discutimos, seguem adiante.

Para a identificação dos autores de cada produção, utilizaremos as letras A, B, C, D, E e F, assim as referências serão como o aluno A (AA), aluno B (AB) sucessivamente, visto que nesse texto, não serão citados os nomes dos alunos. Diante da observação de cada propaganda, uma breve análise será feita, demonstrando assim alguns elementos presentes e caracterizadores do gênero.

As observações aqui descritas foram feitas pela pesquisadora e pelos alunos, cada um a seu modo de acordo com os elementos presentes em cada texto, ou seja, temos aqui um resumo do que foi discutido e analisado nessas propagandas e também nas produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

Ao analisar as atividades desenvolvidas a partir da proposta apresentada nesse trabalho, há dois elementos importantíssimos a serem tratados nas análises que são: o primeiro, a retextualização, seus aspectos de construção e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa; o segundo, os fatores da textualidade nas produções textuais, ou sejam

como os alunos compreendem e utilizam esses fatores em suas produções. Assim, faremos inicialmente as análises de cada produção (retextualização) a partir das propagandas, quanto aos aspectos envolvidos no processo de retextualização, em seguida, analisaremos como se deu o uso dos fatores da textualidade nessas produções textuais.

5.1 Os fatores de textualidade no processo de retextualização: o que foi observado

Iniciaremos as análises de retextualizações, lembrando que foram atividades envolvendo a possibilidade de produção textual, a partir de textos escritos (propaganda) para a escrita (história em quadrinhos). Um fato que merece destaque, para essa pesquisa, é a escassez de pesquisas e fontes desenvolvidas nessa perspectiva, já que nas buscas realizadas, observamos uma preferência de abordagens no âmbito da retextualização da fala para a escrita. Inclusive, é esse o foco de Marcuschi (2001).

Serão tratados os aspectos relacionados aos gêneros, às leituras realizadas pelos alunos e os aspectos envolvidos nos processos de retextualização, abordados por Marcuschi (2001).

5.1.1 Análises da retextualização do aluno A

Na retextualização do 1º texto, o AA produziu uma HQ como texto-fim a partir de uma propaganda de biscoito.

Figura 8: Propaganda do biscoito Club Social



Fonte: <<http://portaldapropaganda.com.br>> acesso em 18/09/17

Nesta propaganda foram destacados alguns elementos do texto publicitário, como o foco dado ao nome da marca e o adjetivo “inconfundível” como um caracterizador do produto

que apresenta no texto, a função apelativa, própria do gênero. Os aspectos não verbais do texto também foram observados, enfatizando a importância desses para a identificação da marca.

A partir da propaganda analisada foi proposta a realização da produção (retextualização) apresentada a seguir:

Figura 9: retextualização de propaganda de biscoito Club Social



Fonte: atividade em sala de aula

O aluno opta, nessa atividade, por uma tira que de acordo com Ramos (2017) é definida como tira tradicional por se tratar de um texto produzido no sentido horizontal, com mais dois quadrinhos. Ainda destacamos aqui a aplicação dos elementos visuais do texto, característico do gênero quadrinho, inclusive demonstrando conhecimento da importância dos tipos de balões como uma linguagem que fala ao leitor do texto, pois é através desses que se dão as possibilidades de compreender o que acontece na cena, como o humor, o tom de voz, e o pensamento do personagem.

O fator essencial para a retextualização de um texto é que haja compreensão, interação, ou seja, a identificação de seus elementos linguístico-discursivos que apresentam a intencionalidade presente no enunciado. Para esse processo, Marcuschi (2001) nos traz os aspectos que envolvem todas as ações de retextualização. Importante frisar que não é uma atividade simples. O indivíduo que realiza essa ação aciona todos os seus conhecimentos linguístico-textuais-discursivos que surgem a partir de um processo cognitivo de compreensão, através de inferências, inversão e generalização, de acordo com Marcuschi. No texto-fim em análise é possível perceber que as operações de acréscimo (aspecto de reformulação), eliminação (aspecto de idealização) Marcuschi (2001, p.61) foram aplicadas.

O AA compreende o propósito comunicativo do texto, que é divulgar a marca do biscoito Club Social. Ele cria um contexto peculiar ao produto, pois situa o personagem em um ambiente de casa. Utiliza o recurso do acréscimo (Marcuschi 2001) representado no

primeiro balão (pensamento) onde ele desenvolve uma ideia “Tô com fome. O que vou comer?” (explicando o desejo pelo produto) que é concluída no segundo balão. Para concluir a ideia iniciada no primeiro quadrinho, aplica uma expressão que dá continuidade ao discurso do primeiro quadro, pois recorre a uma fala do texto-base “Quando a fome bate, nada melhor que Club Social”. Ainda é possível observar que há uma eliminação, visto que a expressão “inconfundível” presente no texto-base não aparece no texto-fim, sendo substituído pela expressão “nada melhor”.

Feitas as observações sobre os aspectos de retextualização do texto produzido, observaremos agora os aspectos de textualidade do mesmo. Quanto a esses aspectos, observa-se:

Coesão: o AA demonstra domínio dos elementos de coesão textual. No primeiro quadrinho o personagem se questiona: “o que comer?” Ele consegue representar bem esse momento do balão de pensamento. No segundo quadrinho, ele apresenta bem o uso dos termos que organizam a relação tempo e ação ao empregar a expressão “quando” indicando o momento necessário ao consumo do produto. Portanto, os elementos de organização de sequência textual são aplicados na retextualização, garantindo a coesão textual entre o texto-base e o texto-fim pelo processo de “associação”, conforme preconiza Antunes (2017).

Coerência: com relação à coerência, o AA mantém entre os quadrinhos ou a linguagem dos mesmos uma sequência de ideias que produz o que Antunes (2005) chama de “unidade de sentido”, isto é, tornar o texto compreensível. Ele busca elementos implícitos e insere no texto-fim, partindo do princípio de que o biscoito é útil ou consumido no momento que alguém sente fome e conclui a ideia com a divulgação do produto (biscoito Club Social).

Intencionalidade: de acordo com Marcuschi (2008), a intencionalidade é um critério contextual. O AA, portanto, compreende a necessidade de uma linguagem que conduza o leitor a perceber a função comunicativa do texto. Assim, ele opta por manter os elementos do texto-base (nada melhor que Club social) para construir a intenção comunicativa do texto. No caso em análise, se trata de persuadir o leitor a consumir um biscoito, o que mantém a intencionalidade presente no texto-base.

Intertextualidade: percebe-se que o AA não perde de vista os aspectos da intertextualidade. Ele traz elementos verbais “tô com fome” “nada melhor que Club social” e não verbais (o ambiente da casa e a embalagem do biscoito) para o texto-fim, mas busca a relação

intertextual com o texto-base (a propaganda) mesmo aplicando os recursos peculiares ao gênero história em quadrinhos. Embora seja essa uma ação esperada, isso demonstra que o mesmo reconhece e aplica não apenas os elementos de intertextualidade com o texto-base, como também com outros com os quais ele lida no dia a dia, sejam esses orais ou escritos.

Informatividade: se mostra interligada à intencionalidade, pois o termo “nada melhor” pode ser a novidade ou imprevisibilidade apresentada no texto-fim. Observa-se que no texto-base a expressão “inconfundível” reforça a informação apresentada ao produto. O AA mantém essa informatividade no texto-fim, no entanto, ele realiza uma substituição pela expressão nada melhor.

Aceitabilidade: de acordo com Marcuschi (2008), a aceitabilidade de um texto é um aspecto psicológico, assim não o considero um critério simples de avaliar, levando em consideração que depende exclusivamente da receptividade por parte do leitor. O texto em análise divulga um alimento, assim, o AA utilizou recursos como a relação fome e desejo de comer com a imagem do produto, buscando assim provocar uma aceitação por parte do leitor, pois o elemento linguístico fome representa um ponto forte para a aceitação do produto. Para Marcuschi (2008) é este um critério de textualidade que não deve ser confundido com aspectos gramaticais, pois é totalmente semântico e isso é demonstrado pelo AA. Enfatizamos aqui que não vemos o autor do texto como responsável em garantir essa aceitabilidade, visto que é um fator direcionado ao interlocutor, mas buscar e utilizar os recursos linguísticos que produzam essas possibilidades.

Situacionalidade: o AA usou estratégias adequadas para situar o leitor no contexto. Há a representação de uma situação que contextualiza a mensagem, visto que, ele apresenta o personagem sentado, com um aspecto triste que está relacionado com a situação, sensação de fome que logo é mudada diante do produto, no caso o biscoito Club Social. Assim o aluno utiliza elementos que associam o produto a uma situação.

5.1.2 Análises da retextualização do aluno B

Vamos ao próximo texto, agora uma propaganda de um tênis da marca Nike.

Figura 10: propaganda do tênis Nike Flyknit Lunar



Fonte: < <http://www.kawek.net> > acesso em 18/09/17

Neste texto o autor utilizou uma série de elementos argumentativos, “combinação perfeita de suporte e conforto”, “sinta-se leve, confiante e conquiste o que deseja”; e descritivos “com amortecimento Lunarlon” e “flexibilidade e ajuste nas áreas mais necessárias”. Essas estratégias linguísticas nos faz perceber a presença dos três atos que para Carvalho (1996) são fundamentais: “**nomeação** (identidade), **qualificação** (função/atributos do produto) e **exaltação** (elogios)”. A autora ainda defende que “a qualificação e exaltação do produto são, via de regra, almas gêmeas” (CARVALHO 2014, p. 55). No texto em análise, a qualificação está mais acentuada pela linguagem visual do mesmo. Entendemos que no texto publicitário, descrição e argumentação se entrelaçam constantemente, pois implicitamente, há na descrição um sentido persuasivo, assim não deixando de apresentar um caráter argumentativo. (grifo nosso).

Figura 11: retextualização de propaganda do tênis Nike Flyknit Lunar



Fonte: atividade em sala de aula

Como no texto anterior, o aluno ao retextualizar o texto publicitário em quadrinhos, produz uma tira também no formato tradicional, isto é, dois quadrinhos em sequência horizontal. Ao que se percebe ele faz uma mudança de personagens entre o primeiro e o segundo quadro da tira. Não há representação de elementos marcadores de emoção, pois apenas os balões de fala aparecem no texto.

Considerando os aspectos envolvidos nos processos de retextualização trazidos por Marcuschi (2001), analisamos os fenômenos presentes na retextualização do AB. Há uma percepção de que a eliminação, a regularização, apresentados por Marcuschi (2001) como um processo de idealização e a reordenação, que o teórico apresenta como um aspecto de reformulação.

Ao desenvolver a atividade de retextualização da propaganda do tênis em história em quadrinhos, o AB demonstra conhecimento da aplicação de processo de eliminação. Ele elimina elementos descritivos do produto presentes no texto-base, como também alguns argumentos, mas identifica o que é essencial ao texto-fim “Nike Flyknit 2” (marca) e conforto e flexibilidade (qualidades oferecidas pelo produto) mantendo o propósito comunicativo do texto. Simultaneamente ele aplica as operações de regularização e reordenação, isto é, parte do princípio de que o essencial do texto precisa ser mantido (idealização) de acordo com Marcuschi (2001) e traz uma reordenação (reformulação do texto) o que indica que no processo cognitivo houve compreensão, pois há uma inferência adequada à construção do gênero.

Quanto aos aspectos de textualidade na construção desse texto, observamos:

Coesão: o AB apresenta elementos que estabelecem bem as articulações das ideias contidas no texto, o emprego dos conectivos “e” e “que” são adequados ao contexto. Ainda percebe a importância da imagem do produto, como elemento esclarecedor do contexto, visto que verbalmente não aparece. Recurso muito utilizado tanto pelo gênero propaganda quanto pela história em quadrinho. Ele consegue manter a conexão texto/leitor/conteúdo, embora haja uma mudança de personagens entre o primeiro e o segundo quadrinho. Todos os elementos asseguram a coesão entre o texto base (propaganda) e o texto fim (história em quadrinhos).

Coerência: com relação à coerência, o AB mantém entre os quadrinhos ou a linguagem dos mesmos uma sequência de ideias que produz o que Antunes (2005) chama de “unidade de sentido”, ou seja, a articulação dos elementos que constituem o texto se organiza dando continuidade ao mesmo.

Intencionalidade: no tocante à intencionalidade, há por parte do AB uma compreensão do texto base. Ele compreende qual a finalidade de uma propaganda (nesse caso despertar o interesse do leitor pelo tênis) bem como a percepção dos elementos essenciais à linguagem persuasiva, como o jogo da sedução expresso nas palavras “flexibilidade” e “conforto”, em se tratando de um tênis.

Intertextualidade: no processo da intertextualidade, o AB retoma ao texto base, aplicando ao texto-fim os recursos textuais necessários para a compreensão do propósito comunicativo do novo texto. Encontra-se ainda a presença da expressão “conforto para seus pés” uma possível intertextualidade com outros textos publicitários, ocorrendo uma substituição da expressão “leveza”.

Informatividade: com base no princípio de que a informatividade de um texto está relacionada aos interesses e expectativas do leitor, o AB apresenta como elementos informativos o produto, a marca e as características do mesmo implícitas nas expressões “conforto” e “flexibilidade”. Informações essenciais a qualquer indivíduo que busca um calçado.

Aceitabilidade: ao retextualizar a propaganda do tênis em história em quadrinhos o AB reconhece a importância de manter elementos que produzam a aceitação do leitor. Características como “flexibilidade” e “conforto” são primordiais para quem busca um calçado. O aluno demonstra esse conhecimento ao manter no texto-fim esses caracterizadores do produto presentes no texto-base. Reconheçamos nessa análise que o objeto de observação não é o alcance da aceitação, mas se o autor demonstra em suas produções o conhecimento desse fator como algo importante, a partir do uso dos recursos que colaboram para que isso ocorra.

Situacionalidade: no tocante a esse critério não houve a criação de uma situação, embora haja uma relação conforto e pé. Faltou no texto-fim a representação de uso do objeto, ou seja, situação representada no texto-base, quando o rapaz é mostrado correndo, em uma situação de contato com a natureza, com muitas nuvens, associada à leveza e bem-estar proporcionada pelo conforto do tênis. Mesmo sabendo que se trata de um critério complexo por ser de caráter psicológico e que exige consolidação na função do texto, faltaram as estratégias, conforme defende Marcuschi (2001) para o desenvolvimento desse critério.

5.1.3 Análises I da retextualização do aluno C

Veremos agora a terceira análise. O aluno C desenvolveu uma retextualização a partir de uma propaganda do leite Camponesa.

Análise 3

Figura 12: Propaganda do Leite Camponesa



Fonte: <<http://www.minasmарca.com>> acesso em 18/0917

O anunciante associa à imagem expressões verbal que de acordo com Carvalho (2014) podem ser definidas como intensificadores da ideia, através da repetição dos termos “tem mais” e “muito mais”, visando enfatizar a qualidade do produto. Na linguagem não verbal ele apresenta além da criança como personagem, as cores diferentes em cada embalagem para representar os tipos de leite.

Figura 13: retextualização de propaganda do leite Camponesa



Fonte: atividade em sala de aula

Ao realizar a retextualização o aluno produz uma tira de dois andares como defini Ramos (2017). Observamos que nos três primeiros quadrinhos ele apresentou um diálogo entre os personagens do texto, aplicando os balões adequados a cada contexto. No último

quadrinho ele utiliza um discurso exclusivamente publicitário e como fez o aluno do texto anterior, também retoma as expressões presentes no texto-base e produz todos os enunciados sem fazer uso dos balões.

No desenvolvimento da atividade de retextualização da propaganda do leite Camponesa em história em quadrinhos, o AC manifesta conhecimento da aplicação de processo de reformulação através do acréscimo de elementos de humor, muito comum nas histórias em quadrinhos. No segundo e no terceiro quadrinhos, o AC utiliza os conhecimentos contextuais para trazer ao texto-fim, elementos que não consta no texto-base, contudo sua função comunicativa se mantém. Logo, se fazendo necessárias a regularização e reordenação dos elementos do texto, segundo Marcuschi (2001) em aspectos de idealização e reformulação. Atividade essa muito bem desenvolvida pelo estudante, o que indica um domínio do mesmo com relação a essas habilidades. Após as observações do processo de retextualização realizada pelo AC, veremos os aspectos da textualidade na construção do texto.

Coesão: ao retextualizar a propaganda do leite Camponesa para história em quadrinhos, o AC atenta bem para o uso dos elementos de coesão textual. É possível observar que esses elementos são identificados no texto-base e mantidos no texto-fim. Ele utiliza os balões adequando-os ao contexto. Emprega os recursos de pontuação em consonância com a linguagem não verbal. É possível observar que o personagem representa as expressões fisionômicas de acordo com a expressão apresentada em cada balão, e ainda os balões adequados a cada expressão, fazendo uma boa articulação entre os elementos da linguagem verbal e não verbal do texto.

Coerência: no processo de construção da coerência textual o AC demonstra cuidado em manter a convergência contextual. Ela insere um elemento de humor a partir da ambiguidade gerada pela palavra “camponesa”. No entanto, utiliza os elementos de forma que há articulação entre cada uma das ideias apresentadas e continuidade temática, deste modo garantindo a unidade semântica do texto.

Intencionalidade: no que se refere à intencionalidade do texto, o AC utiliza no 2º quadrinho um jogo linguístico com tom de humor, porém não perde o foco da intenção apresentada: divulgar o leite da marca Camponesa. O que fica expresso no último quadrinho do texto. Há por parte do aluno uma compreensão do texto-base e ao mesmo tempo, um domínio linguístico e discursivo dos elementos que compõem o novo gênero, história em quadrinhos.

Intertextualidade: a retextualização apresenta uma intertextualidade explícita como o texto-base, visto que no último quadrinho ela retoma aos elementos verbais e não verbais da propaganda. O aluno demonstra, inclusive, um conhecimento de mundo, ao acrescentar ao texto um elemento que não está contido no texto base, mas que ele realiza uma inferência, construindo assim um efeito de humorístico no texto-fim.

Informatividade: o critério de informatividade do texto está nos aspectos de benefícios que o produto oferece. Com a expressão “é de vaca mesmo.” E a repetição das qualidades apresentadas no texto-base, o aluno demonstra compreender a importância destas informações para o leitor, ou seja, “sabor”, “qualidade” e a garantia de oferecer “saúde”, são fatores determinantes nesse contexto. Ressaltando ainda que ele mantém as informações apresentadas pela linguagem não verbal entre o a propaganda e a história em quadrinho.

Aceitabilidade: o AC ao produzir o texto-fim utiliza ou mantém os elementos presentes no texto-base que motivam o leitor a aceitar ou se interessar pelo produto, isto é, o leite Camponesa. Há, portanto uma preocupação em garantir ao texto, os requisitos para produzir aceitabilidade.

Situacionalidade: o AC já no primeiro quadrinho apresenta elementos verbais e visuais que constroem uma situação para todo o texto. Ele utilizou um diálogo entre dois personagens que situam toda a produção, isto é, cria um contexto de relevância para o texto, apresentando uma adequação para o contexto e para os usuários, conforme é defendido por Marcuschi (2008), requisitos importantes para tornar o texto proveitoso.

5.1.4 Análises II da retextualização do aluno C

Outra retextualização desenvolvida pelo aluno AC. Nesse segundo texto temos uma propaganda realizada pela empresa Antarctica.

Figura 14: propaganda do guaraná Antarctica



Fonte: <<http://www.ecodesenvolvimento.org>> acesso em 18/09/17

É importante destacar nessa análise que o anunciante do produto busca uma estratégia para persuadir o leitor, isto é, convencê-lo a consumir o refrigerante da marca Antarctica, com a ideia de preservação do meio ambiente. Encontramos no texto informações que além de divulgar o produto ou mais particularmente a marca, apresenta ainda uma proposta de reciclagem de embalagens, defendida e realizada pelo fabricante do produto. Ainda é destaque no texto os aspectos da linguagem visual, uma imagem sedutora ao consumo do guaraná, onde há uma junção ou combinação entre a cor verde da marca do produto, que também simboliza e representa a preservação ambiental. O símbolo da reciclagem com a expressão “começar” apresenta uma ambiguidade, pois se trata de começar adquirir o produto e ao mesmo tempo iniciar o processo de preservação ambiental.

Figura 15: retextualização de propaganda do guaraná Antarctica realizada pelo AC



Fonte: atividade em sala de aula

O AC identifica claramente esses aspectos do texto, pois assim os coloca no texto-fim. Ao analisar, percebemos que a importância dada à ideia de reciclagem também está presente no texto-fim. Com relação aos aspectos no desenvolvimento da retextualização, através da regularização dos elementos próprios da história em quadrinhos, como a criação dos personagens, quadrinhos e balões. O AC utiliza também a operação de reformulação ao acrescentar ao texto-fim elementos não presentes no texto-base, encontramos como exemplo os sinais de pontuação, aplicados adequadamente; a expressão “CHEGOU”, destacando a real existência do produto, ou seja, uma ideia posta em prática. Ainda é possível observar a presença da reordenação no texto-fim ao percebermos que o AC faz uma readaptação da embalagem e do rótulo do produto.

Agora veremos como o AC aplicou os fatores de textualidade na construção da tira.

Coesão: assim como na retextualização da propaganda do leite Camponesa, aqui também o AC demonstra conhecimento da importância dos elementos de coesão textual. Os elementos discursivos do texto-fim, tanto verbais como não verbais, são empregados dentro de uma relação de harmonia entre os termos. A sequência textual, a expressão dos personagens, as cores da empresa... Construindo assim relação total ou encadeamento das ideias apresentadas pelo texto.

Coerência: o AC ao fazer as mudanças necessárias ao gênero história em quadrinho não perde o foco da ideia principal do texto-base. Há inclusive um cuidado por parte do autor do texto para que nenhum elemento de construção de sentido do texto seja omitido. Isso fica claro quando ele demonstra a preocupação em estampar o nome do produto com o logotipo, embora não tenha colocado todos os elementos que o compõem, pois em se falando de propaganda, o logotipo da marca tem grande relevância.

Intencionalidade: o texto é construído de forma que a intenção se mantém explícita em toda sua sequência de ideias. Ao inserir os personagens no texto-fim, ele utiliza um enunciado presente no texto-base para criar um destaque à ideia defendida no texto que é a reciclagem das garrafas PET. Utilizou ainda o verbo “chegou” em destaque e próximo à embalagem envolvida pelo símbolo da reciclagem, assim, trazendo ao texto elementos que apresentam toda sua intenção na produção do texto.

Intertextualidade: com relação a esse fator, é possível observarmos que existe uma intertextualidade com o texto-base. Destacamos aqui que por se tratar de uma retextualização, todos os textos-fim apresentam intertextualidade com os textos-base. Esse texto, porém, no

terceiro quadrinho, o autor do texto retomou a outros textos, usando uma expressão muito comum a diversos textos publicitários.

Informatividade: sabe-se que todo texto nasce do interesse do produtor em interagir com o leitor, em causar uma mudança no seu interlocutor ao entrar em contato com o escrito, com o enunciado, no caso do texto escrito, inclusive essa ideia é apresentada e discutida por Marcuschi (2008). Além de divulgar o produto, o autor desse texto apresenta ainda a iniciativa do fabricante de reciclar seus próprios materiais. Não há dúvida de que o AC identifica e prioriza claramente essas informações, pois mesmo se tratando e, aparecendo inclusive, um produto, ele também insere ideia de reciclagem, que apresenta a importância de optar pela marca.

Aceitabilidade: esse critério, conforme já citado, está relacionado à situacionalidade como foco nesse fator: o leitor. Mas é notável o empenho do produtor do texto ao manter os elementos do texto-base e até acrescentar outros ao texto-fim. É o caso da expressão dos personagens, e a palavra “chegou” em destaque, recursos que apelam para a aceitação por parte do leitor. Observações que fizemos a partir de nosso ponto de vista de interlocutor.

Situacionalidade: a situação utilizada pelo AC para produzir o texto, confirma a ideia defendida por Marcuschi (2008) de que a situacionalidade é também um critério que serve para orientação de produção textual. O AC apresenta dois personagens que tratam de dá relevância à ideia do fabricante, que é desenvolver reciclagem, ou seja, ele cria um contexto de produção, mas é verdade que só há uma concretização com a relação entre o evento de uso do texto e a situação na qual ele se desenvolve.

5.1.5 Análise I da retextualização do aluno D

Nessa próxima análise, veremos a retextualização de uma propaganda do creme dental Oral-B em uma história em quadrinhos, realizada pelo AD.

Figura 16: Propaganda do Creme Dental Oral-B Pro Saúde

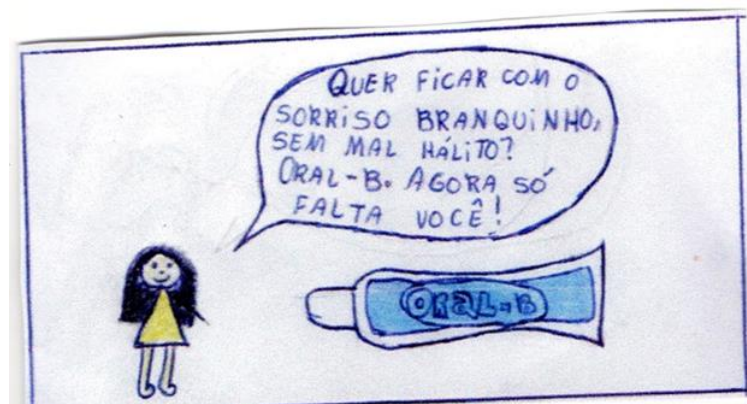


Fonte: <<http://promonet-brindes.blogspot.com.br>> acesso em 18/09/17

O anunciante aqui, para atrair a atenção do leitor para o produto, numa ideia de persuadi-lo, faz uso de uma linguagem carregada do que Carvalho (1996) chama de “reforço do individualismo”, isto é, a mensagem é direcionada como se fosse exclusivamente para o leitor em particular. Deixa dessa forma a noção de que todas as outras pessoas já fazem uso do produto. Na linguagem não verbal destacamos ainda o aspecto demonstrado pelos personagens, pessoas felizes e com dentes bem cuidados.

A seguir, veremos a tira produzida a partir dessa propaganda.

Figura 17: Retextualização de propaganda do creme dental Oral-B Pro-saúde, realizada pelo AD



Fonte: atividade em sala de aula

Diferente dos outros textos analisados, o aluno aqui opta por uma tira com formato em um único quadrinho. Utiliza um balão para representar a fala da única personagem, porém, a linguagem utilizada é muito direcionada ao leitor, com um tom publicitário, faz uma retomada ao texto-base.

O AD demonstra conhecimento global do gênero propaganda, pois utiliza elementos linguísticos que “convoca” o leitor à proposta ou ideia contida no texto, a partir da expressão “quer ficar com o sorriso branquinho, sem mau hálito?” Identificamos aqui o emprego do processo de completude, aspecto que traz ao texto-fim ideia que complementam os elementos discursivo-textuais e acréscimo ao apresentar na retextualização elementos não presentes no texto base como “Quer ficar com o sorriso branquinho, sem mau hálito?”. Um terceiro aspecto pode ser observado, o tratamento da sequência de turnos, pois o AD se reporta ao texto-base quando utiliza a expressão “Oral-B. Agora só falta você”. De acordo com os aportes teóricos apresentados em Marcuschi (2001) esses aspectos podem ser definidos como idealização, reformulação e adaptação, respectivamente. Ainda é observado que no texto-fim, a história em quadrinho, há o uso adequado do balão fala e com um único personagem que se dirige ao leitor.

Analisemos agora como o AD utilizou os fatores de textualidade na produção do texto.

Coesão: ao retextualizar a propaganda do creme dental Oral-B, o AD organiza os elementos linguísticos de forma que o leitor se sinta motivado e interessado pelo produto. Para isso, ele aplica corretamente os recursos de pontuação, a vírgula, a interrogação e o ponto de exclamação, o que gerou um “convite” ao interlocutor. O texto-base apresenta o elemento não verbal (a imagem) e os elementos verbais, marca (Oral B) e slogan (agora só falta você). O AD utiliza assim o recurso da associação de acordo com Antunes (2017), ou seja, ele utiliza elementos semânticos que estão relacionados ao produto.

Coerência: na produção do texto fim, o AD mantém a coerência do texto-base ampliando o enunciado a partir do elemento fundamental, o creme dental (produto) e o contexto. Claramente ele aplica conhecimentos adquiridos ao utilizar a metonímia sorriso em substituição à palavra dentição. Recurso esse muito utilizado pelo gênero propaganda.

Intencionalidade: sendo esse um fator de textualidade que parte exclusivamente do produtor, o AD identifica a intenção ou objetivo da propaganda e a mantém no texto fim. Para isso, ele utiliza o emprego da marca e do slogan, elementos importantes para a finalidade do gênero textual. Ele reforça essa ideia com o acréscimo da expressão “Quer ficar com o sorriso branquinho e sem mau hálito?”, ou seja, uma proposta lançada ao leitor.

Intertextualidade: na retextualização o AD apresenta uma intertextualidade com outros enunciados de propaganda “sorriso branquinho”, “sem mau hálito” e faz uma fiel intertextualidade com o texto base ao inserir o slogan “Agora só falta você” e a imagem do

produto. Logo reconhecendo que todo texto dialoga com outro texto, seja através da retomada ou se configurando de outros modelos.

Informatividade: para produzir o texto-fim, o AD recorre às informações essenciais do texto-base. Toda propaganda tem como finalidade divulgar, promover um produto, uma marca. Assim não podem faltar as informações básicas que são os determinantes, nomes e benefícios, que possa causar uma manifestação do leitor/consumidor. O AD reconhece essas características do gênero e com o objetivo de manter a finalidade do texto, utilizando a linguagem figurada, comum na linguagem publicitária.

Aceitabilidade: o recurso utilizado pelo AD para motivar o leitor a se interessar pelo produto (o creme dental) está presente na indagação “Quer ficar com o sorriso branquinho, sem mau hálito?” Pois aí aparecem os possíveis benefícios oferecidos pelo produto que desperta ou produz a aceitação do produto, por parte do leitor o que desenvolve o processo comunicativo do texto. Vale salientar que se trata de um critério que se concretiza na interpretação e aceitação do leitor.

Situacionalidade: o AD utilizou o elemento metonímico “sorriso” para se referir aos dentes, representando assim um momento em que a dentição é mostrada. Essa por vez a partir do uso do creme dental estará branquinha. Teremos assim verbalmente a criação de uma situação na qual, o produto tem seu uso e sua função apresentada, mesmo que de forma indireta. Já com relação ao uso da linguagem não verbal o AD não explora muito os elementos visuais.

5.1.6 Análise II da retextualização do aluno D

Faremos agora outra análise de uma retextualização realizada pelo AD, nesse caso, da propaganda do leite Camponesa.

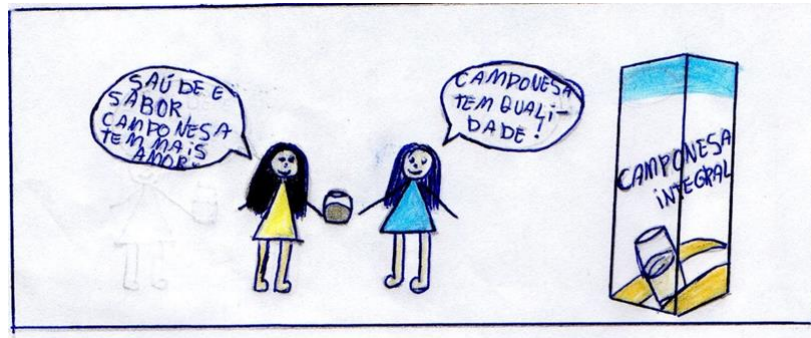
Figura 18: Propaganda do Leite Camponesa



Fonte: < <http://www.minasmarca.com> > acesso em 18/09/17

As considerações quanto a esse texto-base já foram realizadas anteriormente, nas análises das produções desenvolvidas pelo AC a partir dessa propaganda.

Figura 19: retextualização de propaganda do leite Camponesa realizada pelo AD



Fonte: atividade em sala de aula

O AD produziu o texto demonstrando domínio da necessidade de manter os elementos essenciais exigidos pela propaganda. Para retextualizar ele utilizou a operação de reformulação, através da reordenação dos elementos linguísticos do texto, pois divide em balões de diálogos diferentes, o texto que compõem o texto-base. Importante salientar que essas operações são apresentadas por Marcuschi (2001) ao trazer na página 69 as operações e aspectos aplicados ao texto-fim na realização de retextualização.

Conforme aconteceu nas produções anteriores, analisaremos agora a textualidade na construção do segundo texto produzido pelo AD, ou seja, como foram aplicados esses fatores nessa produção textual.

Coesão: na produção da história em quadrinho o AD apresenta elementos em sua construção que dão sentido ao texto. Desde os elementos verbais, esses que já estão presentes no texto-base, aos elementos visuais que ampliam as possibilidades de compreensão do texto, ou seja, a presença de mais uma personagem, além da criação de uma vasilha, elemento que contribui para a construção de uma coesão referencial. O produtor utiliza assim os padrões formais para garantir os fatores necessários à transmissão de conhecimentos e transmissão de sentidos imprescindíveis ao texto, conforme afirma Marcuschi (2008).

Coerência: o texto-fim demonstra que o AD reconhece e aplica os procedimentos de construção de sentido de texto, sem dúvida que já iniciamos essa constatação a partir do uso dos elementos de coesão. O AD busca ampliar o sentido de qualidade do produto apresentado, ao criar um contexto discursivo entre dois personagens, ambos destacando as características e benefícios apresentados pelo produto.

Intencionalidade: sendo esse fator exclusivamente voltado ao produtor do texto, o AD utiliza elementos verbais, através das palavras que definem as razões pelas quais se busca o produto: ter saúde, o sabor e a qualidade oferecidos pelo mesmo. Elementos esses que apresentam a intenção do autor do texto, que é promover a marca do produto.

Intertextualidade: no texto-fim como nos textos anteriores, o AD recorre ao uso dos elementos verbais e não verbais do texto-base. Ele ainda inclui à produção a expressão “amor”, para isso fazendo uso de uma figura de linguagem que é a rima sabor/amor, recurso esse muito comum ao texto publicitário.

Informatividade: buscar não só leite, como qualquer outro alimento saudável, é uma ação que exige do consumidor cuidado nas análises de propagandas. Isso gera a necessidade na produção do gênero, de que o locutor seja cuidadoso e atento, transmitindo as informações essenciais quanto às qualidades do produto. O AD, portanto, demonstra esse conhecimento ao colocar no texto esses elementos caracterizadores do produto, no caso o leite Camponesa. Mantém ainda um dos elementos visuais do texto-base que é a embalagem do produto e que deve ser considerado como um elemento importante para a identificação da marca.

Situacionalidade: o AD cria no texto uma cena que leva o leitor a imaginar uma situação de consumo ou de preparo do leite. Para isso, ele criou um segundo personagem no texto-fim que sugere uma situação na qual o leitor pode encontrar um momento de consumo do produto. Vale destacar, porém, que outros elementos poderiam ser criados para situar melhor o leitor, embora reconheçamos que se trata de um critério que se concretiza com o funcionamento, há a impressão de que o produtor apresenta os usuários, mas não cria um contexto.

Aceitabilidade: como fez o AC ao retextualizar esse texto, o AD também buscou manter os elementos responsáveis pela motivação ao leitor-consumidor que são as características positivas do produto. Embora não fazendo uso da expressão comparativa “muito mais qualidade” presente no texto-base, talvez seja esse um elemento a ser considerado para a aceitação do produto, ou seja, o leite da marca Camponesa.

5.1.7 Análise da retextualização do aluno E

Analisaremos uma retextualização realizada pelo aluno AE, a partir de uma propaganda do sabão Omo.

Figura 20: Propaganda do sabão Omo

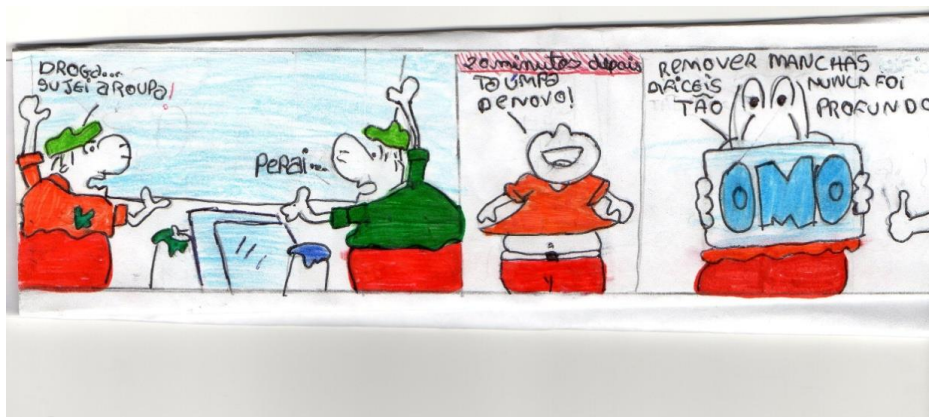


Fonte: <<http://propmark.com.br>> acesso em 18/09/17

Por se tratar de um produto relacionado às cores e a limpeza de roupas e tecidos, o autor apresenta no texto essa ideia a partir do uso de cores claras. A impressão deixada pelo texto é de que todos os personagens nele contido estão limpos. É importante reconhecer que para tal conclusão a imagem é fundamental. No plano da linguagem verbal o autor do texto faz um jogo linguístico com as expressões “remover manchas difíceis”, e “perfumado,” apresentando uma relação entre o resultado obtido com o produto que é roupa limpa e perfumada. Há ainda uma ambiguidade, pois remover manchas, no enunciado é também sinônimo de trabalhar, enquanto que perfumado no contexto seria uma alusão às condições físicas deixadas nas pessoas depois da realização de trabalhos.

O próximo texto trata da retextualização da propaganda do sabão Omo.

Figura 21: retextualização de propaganda do sabão Omo



Fonte: atividade em sala de aula

Nessa retextualização, percebemos que o aluno também aplica à construção da tira a forma tradicional, em três quadrinhos. Utiliza os recursos de expressão visual no texto, perceptível a partir da expressão das personagens. Uma diferença apresentada em relação às anteriores é a ausência de balões, visto que o discente opta pelo não uso desse recurso muito peculiar ao gênero história em quadrinhos.

Coesão: o AE nos faz perceber seu reconhecimento quanto a necessidade e a importância da coesão textual. Isso fica claro através dos elementos que ele cria no texto com a função de construir a unidade textual como o diálogo, os objetos apresentados que se voltam para o contexto de uso do produto, e os gestos. Os elementos visuais como as expressões fisionômicas do personagem 1 (de roupa vermelha) que constrói toda uma sequência temporal e discursiva dentro do texto.

Coerência: percebemos que do início ao fim do texto, o AE demonstra preocupação em apresentar sentido ao texto. Ele cria no primeiro quadrinho um diálogo entre os personagens que faz com que o leitor imagine uma situação. Dá sequência a essa ideia no segundo quadrinho, onde situa o leitor no tempo dos fatos, e retoma à ideia do primeiro quadrinho representando a relação entre os termos “sujei” e “limpo de novo” que tem total ligação ao produto divulgado, ou seja, ao sabão Omo. Concluindo essa ideia no terceiro quadrinho, expondo a relação entre a ação de limpeza e o produto em destaque.

Intencionalidade: nesse aspecto, o AE já inicia o primeiro quadrinho conduzindo o leitor a uma ideia que é como agir diante de uma sujeira na roupa. A partir da expressão “sujei a roupa” ele produz elementos discursivos que chamam a atenção para a importância do produto (sabão Omo) nessa situação e em outras semelhantes. Dando ao produto um destaque importante como a solução para tal situação, nos deixando clara a ideia principal do texto que é divulgar o produto e conquistar o leitor para a aquisição do mesmo.

Intertextualidade: o AE faz uma intertextualidade com o texto-base, usando algumas expressões como “remover manchas difíceis...”. No entanto, não encontramos no texto-fim expressões que nos remeta a outros textos publicitários ou qualquer outro gênero. Observamos que na retextualização o aluno opta por uma substituição ao termo “perfumado” empregando a expressão “profundo”. Ao que nos parece, enfatizando não o resultado e sim a

ação, nesse caso, a remoção das manchas que se torna algo fácil, com o uso do produto, ou mais propriamente, o sabão Omo.

Informatividade: Conforme já citado nesse texto, informatividade tem uma forte relação com a intencionalidade. Se o leitor busca um produto cuja função seja a de limpar ou alvejar tecidos, o aluno apresentou todos os elementos possíveis para que esse interesse seja despertado. A expressão “Tá limpo de novo” indica o potencial do produto em um curto período, pois o autor do texto também apresentou essa informação ao colocar o tempo “20 minutos” objetivando informar a rapidez da ação do produto.

Aceitabilidade: considerando que esse aspecto é de caráter psicológico, visto que, depende exclusivamente da interpretação e da visão do leitor quanto ao conteúdo do texto, nos compete dizer que constatamos nesse texto-fim elementos que demonstram essa preocupação por parte do aluno. É possível observarmos que ele faz uma produção textual visando despertar a aceitação do leitor pelo produto. Um dos pontos nessa construção é a ênfase no resultado “Tá limpo de novo” e a rapidez da ação do produto “vinte minutos depois”.

Situacionalidade: o aluno trouxe ao texto uma situação bem compatível com o uso do produto. Ele apresenta no primeiro quadrinho um contexto no qual o personagem suja a roupa enquanto realiza uma atividade. Logo, o segundo personagem busca a solução, que aparece de forma implícita, com o uso da expressão “peráí...” no primeiro quadrinho e a cena apresentada no segundo quadrinho, nos indica ser o uso do sabão Omo. Observamos ainda que ele utiliza as variantes linguísticas contextualizando-as de forma bem adequada. Vemos que a expressão “droga...” presente no primeiro quadro e “Tá limpo de novo” no segundo quadro conduz o leitor a situações do cotidiano. Confirmando assim que a situação vai muito além do contexto, como afirma Marcuschi (2008).

5.1.8 Análise da retextualização do aluno F

A seguir analisaremos mais uma propaganda que foi objeto de análise em sala de aula com os alunos da turma com a qual a pesquisa foi desenvolvida. Destacamos aqui que as propagandas anteriores também fazem parte do mesmo processo de realização das atividades.

No próximo texto veremos uma propaganda do guaraná Antarctica, também utilizada como texto-base para retextualização.

Figura 22: Propaganda do guaraná Antarctica



Fonte: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com.br>> acesso em 18/09/17

Nessa propaganda, o anunciante traz ao texto tanto através da linguagem verbal “pizza com guaraná Antarctica uma história de amor registrada pelos nossos fãs” como da linguagem não verbal, a representação dos elementos juntinhos, uma ideia de combinação entre o guaraná Antarctica e pizza. Observamos ainda que a pizza representada pela imagem tem formato de coração, retomando assim à expressão “amor”, citada no texto verbal. Assim, claramente percebemos que através da metáfora “história de amor” há um argumento para convencer o leitor a consumir o produto.

Figura 23: retextualização de propaganda do guaraná Antarctica



Fonte: atividade em sala de aula

Na produção dessa tira o aluno opta pelo modelo tradicional de tira com quatro quadrinhos. Ele faz uso de fala dos personagens em balões, mas ao mesmo tempo reescreve o texto que compõem o texto-base (propaganda do guaraná) que não é atribuído a nenhum dos

personagens da tira. Ao que parece, ele utiliza o discurso do próprio texto-base, ou seja, no último quadrinho faz inferência apenas através da linguagem não verbal, pois colocou os dois personagens apresentados no texto anterior.

Coesão: nesse aspecto, o AF apresenta o texto de forma coesiva. Observa-se que há uma ênfase no produto que poderíamos compreender como uma coesão referencial pois em todos os quadrinhos é possível perceber a preocupação do autor em manter o leitor atento ao tema central do texto, no caso, o guaraná Antártica. Ele também utiliza bem os elementos de coesão na linguagem verbal. No último quadrinho ele repete o texto que está presente no texto-base.

Coerência: o texto-fim apresenta coerência. Já no primeiro quadro é possível identificar a ideia principal do texto, que é falar e divulgar um refrigerante. O AF reconhece inclusive a importância dos elementos não verbais na construção do sentido do texto, pois há em quase todos os quadros a representação da embalagem do produto, sendo no segundo quadrinho que observamos um maior destaque.

Intencionalidade: o texto é iniciado despertando a atenção do leitor para a intenção, que no caso em análise, é a divulgação do produto através dos quadrinhos. Destacando inclusive essa intencionalidade no segundo quadrinho, através da ênfase ao produto e à marca, e no quarto quadrinho, quando ele recorre ao enunciado do texto-base para concluir a ideia apresentada no texto-fim. O AF demonstra compreender bem a intenção do texto-base ao priorizar o produto anunciado, embora haja no texto uma combinação guaraná e pizza, ele não considerou o segundo elemento no texto-fim.

Intertextualidade: com relação a esse fator de textualidade, o AF apresenta uma intertextualidade com textos orais do cotidiano, ou seja, ele reconhece esse recurso como uma característica das histórias em quadrinhos e recorre assim ao mesmo para apresentar sua intenção no texto. No primeiro quadrinho, ele apresenta a fala do personagem, mas não identificamos o interlocutor. Seria assim, o leitor do texto? Ou o ideal seria um balão de pensamento? São aspectos curiosos do texto. Provavelmente, se trata de um pensamento do personagem. Outro aspecto importante a ser observado é que o aluno optou por não utilizar elementos como a pizza (alimento) e o formato (coração) em sua retextualização, ou seja, não demonstrou interesse por esses elementos do texto-base, o que não ocorre na maioria dos textos analisados nessa pesquisa. Observamos que, em quase todos os textos os alunos exploram praticamente todos os elementos presentes no texto-base.

Informatividade: o texto apresenta as informações necessárias para atrair um consumidor de refrigerante. Inicialmente, ao afirmar que o produto é “bom” ele apresenta uma característica importante, que interessa a qualquer pessoa, para adquirir e consumir um produto. O segundo quadrinho não deixa dúvida, quanto à marca desse produto. No último quadrinho, ele conclui o texto, recorrendo ao enunciado do texto-base para reforçar a ideia de boa qualidade do produto, apresentada nos quadrinhos anteriores. Embora, seja essa uma informação implícita no texto.

Aceitabilidade: a aceitação do texto está totalmente relacionada à receptividade do leitor do texto quanto ao conteúdo apresentado pelo mesmo. Ao apresentar argumentos no texto para produzir no mesmo, fatores como informatividade e intencionalidade, não há dúvida de que há por parte do autor do texto, o objetivo de garantir uma reação de seu interlocutor, nesse caso, o leitor do texto. Colocando-nos na condição de leitor desse texto-fim, observamos que diante do produto divulgado, o texto apresenta os recursos necessários para despertar interesse e aceitação dos consumidores de refrigerante.

Situacionalidade: a preocupação com a situacionalidade está relacionada em criar um contexto no qual o texto possa se adequar. Koch (2011) apresenta esse fator como relevante na pragmática e na semântica textual. Assim, observamos no texto-fim que o aluno representa uma situação comunicativa, criando personagens e um contexto. Inicialmente, apresenta um personagem que eleva a qualidade do produto ao consumi-lo, logo após, um processo dialógico entre mãe e filho, onde o objetivo maior é a aquisição e o consumo do refrigerante, guaraná Antarctica.

De modo geral, em relação a todos os textos, observamos que houve grande variação dos esquemas composicionais dos textos. Alguns alunos buscaram seguir toda a estrutura orientada pelo gênero histórias em quadrinhos, sem perder o propósito do texto, que é a propaganda. Outros omitiram elementos essenciais à compreensão das propagandas, tivemos alguns que se preocuparam em divulgar o produto leite Camponesa, adotando as técnicas de humor das histórias em quadrinhos. Verificamos, ainda, produções com o uso dos termos adotados pela linguagem virtual, atualizando a linguagem dos textos através de termos utilizados nas redes sociais. Confirmando o que afirma Marcuschi (2008) ao falar sobre intertextualidade.

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. E esse fato é relevante porque dá margem a que se façam interconexões dos mais variados tipos para a própria interpretação. (MARCUSCHI, 2008, p. 132)

Portanto, os alunos produziram os textos buscando manter elementos que atuam como os elos na composição textual e na construção de sentido, que de fato, a comunhão de discursos prevaleceu, observando inclusive que os elementos essenciais para o alcance da intenção do autor foram considerados, se aplicando esse processo de interconexões citados por Marcuschi (2008).

6 CONCLUSÕES

Diante do fato de que no dia a dia dos professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de nosso país, ser constante a preocupação com as questões voltadas para a produção textual dos alunos, sobretudo a textualidade, originou-se essa pesquisa. Consciente de que a compreensão de textos lidos e o uso da língua escrita são fatores fundamentais para o desenvolvimento de um cidadão que possa ampliar suas competências linguísticas nas práticas sociais, nesse trabalho, trouxemos investigações e reflexões a partir da Linguística Textual, em torno de produções textuais produzidas pelos alunos. Produções essas realizadas a partir do processo de retextualização.

Toda a pesquisa e aplicação do projeto se realizaram à luz dos estudos de Ramos (2004; 2009), Wergueiro (2004), Koch e Elias (2009), Koch (2011; 2014), Antunes (2005; 2010), Marcuschi (2008; 2010; 2011), Dell’Isola (2007), Dikson; Calil (2011); Dikson (2012; 2015; 2016; 2018) entre outros, que orientam e nos conduzem a buscas e respostas para nossos questionamentos e inquietações que estão relacionados à linguagem e à comunicação.

Inicialmente, alguns questionamentos norteiam a construção desse percurso que retoma toda a pesquisa e ao mesmo tempo traz as conclusões de todo o trabalho. Que fatores contribuem para que tantos alunos da Educação Básica concluam esse período escolar com tantos déficits nas produções textuais? Como ver os gêneros textuais e sua aplicação na sala de aula? Que metodologias desenvolver na sala de aula para colaborar com a solução desse problema que afeta o ensino de língua e pode ser considerado grave? Quais os resultados e observações a considerar dentro da pesquisa como algo que venha contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, no tocante à produção de textos?

Tentando apreender ou apresentar algumas possíveis respostas a essa gama de problemáticas, foram apresentadas inicialmente algumas considerações a respeito dos gêneros textuais, compreendidos como eventos linguísticos que se concretizam nos mais diversos espaços e contextos da sociedade, se materializando através dos textos, que se constroem e se aplicam de acordo com os grupos sociais, fatores históricos e culturais, pois assim se explica as diversas manifestações da linguagem. Assim, trabalhar os gêneros na sala de aula nada mais é que reconhecer e assumir a posição e responsabilidade que tem a escola em oferecer ao aprendiz o que não é possível que ele adquira em suas vivências cotidianas.

Isso significa que conhecimento e uso de elementos diversos da linguagem o indivíduo já demonstra, mesmo antes de chegar à escola. Porém, é no ambiente escolar que ele encontrará ou, pelo menos assim deve ser, orientações que lhe deem condições de ampliar

seus conhecimentos de uso da linguagem, ou seja, que ele se torne capaz de manifestar suas necessidades, desejos e objetivos através da língua escrita. Que faça uso da norma culta da língua, nos espaços que lhe seja exigido e ainda que conheça as diversas formas de manifestação e as variantes da língua. Diante de todas essas razões, compreendemos que os gêneros são de fato, instrumentos condutores para o alcance desses objetivos.

Nessa abordagem aos gêneros, a pesquisa apresenta também alguns pontos relacionados a dois gêneros em particular: o gênero propaganda e o gênero histórias em quadrinhos. A propaganda foi o texto-base que serviu para a leitura e análise, e, posteriormente, através de uma proposta de retextualização os alunos desenvolveram uma produção de história em quadrinho. Além de uma discussão sobre o gênero propaganda e história em quadrinho, que expôs aspectos estruturais e funcionais de ambos, também trouxemos abordagens quanto o uso desses gêneros em sala de aula, considerando se tratar de textos multimodais que muito contribuem com o ensino de língua portuguesa.

Na terceira seção, apresentamos a retextualização considerada como um caminho promissor na busca de instrumentos que possam contribuir para uma produção de texto na qual o aluno possa expressar realmente aquilo que ele anseia, pensa, questiona, discorda, entre outras. Ou seja, que possa ser essa um recurso de apoio para os professores de Educação Básica na luta para que seus alunos conquistem determinados espaços e ampliem a liberdade de uso da língua, reconheçam a retextualização como uma verdadeira aliada.

Para Marcuschi (2005) e Dell'Isola (2007), considerando os diversos aspectos que envolvem a produção textual, na retextualização podemos encontrar recursos que muito podem contribuir para as práticas de produção textual e o desenvolvimento da compreensão leitora, visto que, não há como retextualizar um texto não compreendido. Como sabemos, o problema maior que compromete a produção textual é a ausência dos fatores de textualidade, pois são esses os responsáveis por atribuir sentido ao texto, ou seja, através deles é que o texto comunica em cada contexto próprio para sua circulação. Trouxemos então abordagens sobre cada um dos fatores de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade), suas definições e funções na construção do texto.

Na seção seguinte, procedimentos metodológicos, trouxemos uma descrição das etapas de aplicação do projeto. Dividido em cinco etapas, que teve início com a apresentação da proposta, sequenciada pela apresentação, leitura e análises dos gêneros estudados, concluindo com a proposta de retextualização de propagandas em histórias em quadrinhos.

Por último, apresentamos a análise dos dados, ou seja, os resultados de todo o trabalho e tudo que encontramos e observamos com a realização das atividades de retextualização,

elemento de grande importância para essa pesquisa, pois é onde está a essência da mesma. Selecionamos seis textos, histórias em quadrinhos (texto-fim) produzidos a partir de propagandas (texto-base). Dessas produções tivemos quatro autores, visto que, foram duas do AC e duas do AD. Trouxemos para cada texto-fim a apresentação do texto-base. Fizemos ainda observações em cada texto retextualizado, observando as operações ocorridas nos mesmos. Operações essas, mostradas em Marcuschi (2005). A análise foi realizada a partir da observação do uso dos fatores de textualidade presentes nessas produções textuais.

Em todos os textos analisados observamos que os alunos demonstraram compreensão dos textos-base, pois todos os elementos do propósito comunicativo foram mantidos nos textos-fim. Tanto nas histórias em quadrinhos quanto nas propagandas, percebe-se que não há um alto grau de dificuldade em compreender o propósito global do texto, essa dificuldade fica mais acentuada nas informações secundárias apresentadas pelo texto. Também estão presentes nos textos produzidos aspectos que deixam claro o conhecimento dos alunos com relação a cada gênero textual e seu estilo. Ao desenvolver as retextualizações, os alunos de modo geral, conseguiram aplicar os fatores de textualidade, ou seja, não observamos construções incoerentes, sem sentido, diante da proposta apresentada. No entanto, os dois gêneros se mantêm na proposta de produção, pois ao produzirem os textos-fim os alunos buscam e aplicam uma nova estrutura para as propagandas, assim produzindo “quadrinhos-propagandas”, já que o propósito comunicativo permanece o mesmo: divulgar um produto. Em nenhuma produção se observa interesse em apresentar ao texto outro propósito comunicativo, isto é, são mantidos os propósitos de divulgação de marcas/produtos em todos.

Com relação ao gênero história em quadrinho, observamos que há também nas construções, domínio das peculiaridades desse gênero, demonstrado através dos recursos comuns ao mesmo, como imagens, balões e o próprio quadrinho. Assim, o que ocorreu foi um processo de hibridização dos gêneros propaganda e história em quadrinhos. Definido por Marcuschi (2008) também como “mescla de gêneros”, pois em uma construção harmônica, temos quadrinhos com função de propaganda.

Dos resultados obtidos na pesquisa, constatamos que o trabalho com propagandas e histórias em quadrinhos em sala de aula, é de fato uma alternativa positiva que desperta o interesse dos alunos e ajuda direcioná-los nas práticas de produção textual.

Concluimos assim que a retextualização – aliada aos estudos dos fatores de textualidade – pode e deve ser um instrumento presente constantemente na sala de aula como recurso que muito contribui para o desenvolvimento das competências do aluno, no âmbito de leitura e produção textual. Recurso esse que pode proporcionar ao aluno ampliação dos

conhecimentos dos alunos com relação aos diversos gêneros e que também pode em diversas situações orientar caminhos e direcionamento na metodologia dos professores.

Destacamos aqui a importância do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) para os estudos e pesquisas que buscam melhorar a qualidade do ensino de língua nas escolas públicas do Brasil, possibilitando aos alunos um domínio linguístico, seja pela escrita ou pela oralidade, que lhes confirme uma prática linguística com autonomia.

Para encerrar, acrescentamos que ainda há muito que se estudar e pesquisar sobre esse tema. Embora esse trabalho tenha atendido nossas expectativas, muitas outras inquietações e questionamentos surgiram a partir desse, como instigantes à busca por muitas outras respostas, representando incentivos para que a construção de novos conhecimentos e a luta por uma educação de qualidade sejam elementos presentes na prática docente e no dia a dia das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. - 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Nelly. **PUBLICIDADE: A linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.
DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, Dennys. A Retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, p. 90-109, 2017.

DIKSON, Dennys. A retextualizaçãoescrita-escrita. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

DIKSON, Dennys. **Estabelecimento do tópico discursivo em processo de escritura em ato de histórias em quadrinhos por díades recém-alfabetizadas**. Universidade Federal de

Alagoas. Faculdade de Letras. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros Oraís e Escritosna Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.p. 19-36.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Valdomiro (org). 3. Ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Flaviano Carvalho de; BATISTA Paulo Eduardo Aranha de Sá Barreto. **A propaganda e a compreensão responsiva ativa**. João Pessoa: UFPB, 2010.