



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MAYRA TACIANE FERREIRA BRITO DE OLIVEIRA

**DOS QUADRINHOS AO *PODCAST*: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
FERRAMENTA DE ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA
2024

MAYRA TACIANE FERREIRA BRITO DE OLIVEIRA

**DOS QUADRINHOS AO *PODCAST*: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
FERRAMENTA DE ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

ORIENTADORA: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves

TERESINA
2024

O48q Oliveira, Mayra Taciane Ferreira Brito de.
Dos quadrinhos ao podcast: a retextualização como ferramenta de
análise da compreensão leitora no 9º ano do ensino fundamental /
Mayra Taciane Ferreira Brito de Oliveira. - 2024.
121 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí -
UESPI, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), campus Poeta
Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.
"Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves".

1. Leitura. 2. Inferência. 3. Retextualização. 4. Tira. 5.
Podcast. I. Alves, Shirlei Marly . II. Título.

CDD 469.02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MAYRA TACIANE FERREIRA BRITO DE OLIVEIRA

DOS QUADRINHOS AO PODCAST: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 14h do dia 28 de novembro de 2024, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A mestranda apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Documento assinado digitalmente

SHIRLEI MARLY ALVES

Data: 28/11/2024 14:32:59-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Presidente)



Documento assinado digitalmente

ANA PATRICIA SA MARTINS COSTA

Data: 28/11/2024 15:21:49-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(1ª examinadora)



Documento assinado digitalmente

RITA ALVES VIEIRA

Data: 29/11/2024 22:14:48-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Lucirene da Silva Carvalho

Lucirene da Silva Carvalho
Coordenadora Mestrado
Professora em Letras-PROFLETRAS
Portaria nº 0711/23

Àqueles que precisam experimentar que em cada página há mais do que palavras: há ideias,
interpretações e novas formas de ver o mundo.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, autor e consumidor da minha fé, por meio do qual “vivemos, e nos movemos, e existimos” Rm 17:28.

À Profa. Dra. Shirlei Marly Alves, que acreditou nessa proposta e segurou minha mão em todo o processo. Passamos por momentos de longas pausas devido a situações adversas, mas ela sempre esteve presente, sendo, além de uma excelente orientadora, uma força motivadora que não me deixou desistir.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora, Profa. Dra. Rita Alves Vieira e Profa. Dra Ana Patrícia Sá Martins, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação do meu trabalho. Agradeço pelas sugestões valiosas e pela generosidade em compartilhar suas experiências e conhecimentos.

À diretora Rafaela da EMEF Francisco Alves Cavalcante, que foi receptiva à pesquisa e contribuiu prontamente durante os procedimentos de submissão ao CEP.

Aos meus queridos alunos do 9º ano, do ano de 2023, por aceitarem participar da pesquisa e se envolveram com dedicação durante a execução dela.

Aos colegas da turma 8 do Profletras, pela amizade, ajuda e incentivo. Tivemos momentos de muita alegria e, infelizmente, de perdas, mas sempre juntos e fazendo o nosso melhor.

À minha amiga Gardy, que esteve comigo desde o início do curso, compartilhando experiências e sugestões sobre trabalhos e ideias de pesquisa. Ela também se disponibilizou a ser a revisora desta dissertação e fez isso com maestria. Obrigada por me incentivar, me acalmar e me mostrar que eu era capaz de concluir esse mestrado.

À minha família, pais, irmão, cunhada e sobrinhos, que são fonte de amor e acolhimento. Obrigada por acreditarem em mim e se alegrarem comigo. Como a primeira mestra da família, considero essa conquista como de vocês.

“Dois quilos de livro pra mim! Com bastante desenho, por favor!”
(Armandinho, por Alexandre Beck)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, com base na atividade de retextualização de tiras em narrativa em prosa, como texto meio, e *podcast*, como texto fim, o próprio texto retextualizado, verificando o nível de compreensão alcançado e as estratégias de leitura que utilizam ao ler e interagir com o texto. Trata-se de pesquisa aplicada, pois realizou-se uma proposta interventiva a fim de compreender um problema, relacionado à elaboração de inferências, e, assim, propor uma solução durante as atividades de leitura em sala de aula. Procedeu-se a uma abordagem qualitativa de dados, os quais foram colhidos a partir do desenvolvimento de uma sequência didática. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal em Timon. O *corpus* são os dados referentes ao desempenho dos alunos na atividade de leitura aplicada, a partir da qual foi possível analisar a elaboração de inferências com base na classificação proposta por Marcuschi (2018): indução, particularização e reconstrução. Além de Marcuschi (2018, 2010), o embasamento teórico provém de Bakhtin (2003) e Dolz & Schneuwly (2004) para tratar sobre gênero; Kleiman (2002), Solé (1998), Koch e Elias (2008), no que concerne às concepções de leitura; Dell’Isola (1988, 2007) para a retextualização e inferência. Mendonça (2002) e Lopes (2021), entre outros, fundamentaram o estudo sobre os gêneros tira e *podcast*. Como referencial pedagógico, foi consultada a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados revelam que os alunos, em sua maioria, constroem inferências na escrita de forma incipiente, sem explorar todos os sentidos das expressões apresentadas no texto, bem como não utilizam seus conhecimentos prévios ou contexto extralinguístico em sua elaboração, tendo mais sucesso no momento da intervenção direta de um mediador, o que aconteceu no momento da produção oral. Assim, é notória a necessidade de usar outras ferramentas que permitam ao aluno ter suas competências de leitura e expressão bem desenvolvidas. Com base nisso, foi elaborado um produto pedagógico, e-book, visando minorar os problemas decorrentes da elaboração de inferências com um gênero textual já muito explorado em sala de aula, como a tira, em consonância com outro ainda pouco explorado, o *podcast*, que permite fomento à leitura e inserção do aluno como sujeito atuante nas práticas sociais.

Palavras-chave: Leitura; inferência; retextualização; tira; *podcast*.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the reading comprehension of 9th-grade elementary school students based on the activity of retextualizing comic strips into narrative prose as an intermediary text, and a podcast as the final text—the retextualized text itself—verifying the level of comprehension achieved and the reading strategies used when reading and interacting with the text. This is applied research, as an intervention proposal was carried out to understand a problem related to the elaboration of inferences and, thus, propose a solution during reading activities in the classroom. A qualitative approach to data was undertaken, collected through the development of a didactic sequence. The subjects of the research are 9th-grade students from a municipal school in Timon. The corpus consists of data regarding students' performance in the reading activity applied, from which it was possible to analyze the elaboration of inferences based on the classification proposed by Marcuschi (2018): induction, particularization, and reconstruction. In addition to Marcuschi (2018, 2010), the theoretical foundation comes from Bakhtin (2003) and Dolz & Schneuwly (2004) to address genre; Kleiman (2002), Solé (1998), Koch and Elias (2008) regarding conceptions of reading; and Dell'Isola (1988, 2007) for retextualization and inference. Mendonça (2002) and Lopes (2021), among others, supported the study of the comic strip and podcast genres. As a pedagogical reference, the National Common Curricular Base was consulted. The results reveal that students, for the most part, construct inferences in writing in a rudimentary manner, without exploring all the meanings of the expressions presented in the text, as well as failing to use their prior knowledge or extralinguistic context in their elaboration, achieving greater success during direct intervention by a mediator, which occurred during oral production. Thus, it is clear that there is a need to use other tools that allow students to better develop their reading and expressive skills. Based on this, a pedagogical product, an e-book, was developed to address the problems arising from the elaboration of inferences, using a textual genre already widely explored in the classroom, such as the comic strip, in conjunction with another still little explored, the podcast, which fosters reading and positions the student as an active participant in social practices

Keywords: Reading; inference; retextualization; comic strip; podcast.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tira livre, por Fernando Gonsales.....	33
Figura 2 – Tira seriada do personagem <i>Popeye</i>	33
Figura 3 – Tira seriada do personagem <i>Popeye</i> (sequência do episódio)	34
Figura 4 – Tira cômica seriada, por Arnaldo Branco e Cláudio Mor- Início da narrativa	34
Figura 5 – Tira cômica seriada, por Arnaldo Branco e Cláudio Mor- Início da narrativa (sequência da narrativa).....	34
Figura 6 – Tira livre, por Laerte.....	35
Figura 7 – Exemplo de imagem de capa de livro para levantamento de hipóteses.....	50
Figura 8 – Tira para leitura da etapa de coleta de dados.....	50
Figura 9 – Logotipos de podcastings.....	51
Figura 10 – Tira usada para produção de narrativa em produção de narrativa em prosa e retextualização em <i>podcast</i>	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operações inferenciais.....	23
Quadro 2 – Dimensões essenciais do <i>podcast</i>	37
Quadro 3 – Possibilidades de retextualização.....	41
Quadro 4 – Etapas da sequência didática.....	49
Quadro 5 – Resumo dos Resultado: tópicos 1, 2, 3, 4.....	54
Quadro 6 – Resumo dos Resultados: tópicos 5, 6.....	55
Quadro 7– Detalhamento das respostas para o tópico 6: motivos de dificuldades para estudar durante a pandemia.....	55
Quadro 8 – Resumo dos resultados: tópicos 8, 9, 10, 11.....	56
Quadro 9 – Resumo dos resultados: tópicos 13, 14.....	57
Quadro 10 – Detalhamento de respostas para a tópico 15: conhecimento sobre <i>Podcast</i>	58
Quadro 11 – Fluxo das ações.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE	15
2.1	LEITURA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO.....	15
2.1.1	A leitura inferencial	21
2.1.1.1	Tipos de inferência	22
2.2	A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE.....	24
3	GÊNERO: DEFINIÇÕES, ENSINO E CONEXÕES	28
3.1	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE GÊNERO	28
3.2	O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS).....	31
3.2.1	Caracterizando o gênero tira.....	32
3.3	O GÊNERO <i>PODCAST</i>	35
3.4	O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO.....	38
3.5	A RETEXTUALIZAÇÃO.....	40
4	METODOLOGIA	44
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	44
4.2	CAMPO DE PESQUISA	45
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA	46
4.4	COLETA DE DADOS.....	47
4.5	<i>CORPUS</i>	52
4.6	ASPECTOS ÉTICOS	52
5	RESULTADOS DA PESQUISA	55
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES- QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE LEITURA.....	55
5.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE	60
5.3	ANALISANDO AS INFERÊNCIAS	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
7	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	86
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES.....	116

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade exercida na vida cotidiana, sendo fundamental para a ampliação dos contatos sociais de diferentes ordens, haja vista que é por meio dela que se pode acessar informações e orientar-se, como, por exemplo, analisar a bula de um remédio ou o rótulo de um alimento, fazer pesquisas na internet, entre outras operações que exigem habilidades de compreensão e interpretação.

Ademais, o ato de ler está associado à escrita, que também é uma habilidade exigida no cotidiano, em múltiplas atividades, como enviar mensagens em aplicativos, fazer postagens em redes sociais, responder itens de provas, entre outras tarefas escolares, ou até mesmo como forma de lazer e exercício da criatividade.

Além de ser um meio de apreensão de conhecimento, fruição e deleite, a leitura aguça o senso crítico, permitindo que um sujeito letrado acesse, nos textos, conteúdos e intenções que vão além do que é ouvido, lido e observado superficialmente. A criticidade desenvolvida por meio do letramento é o ideal da formação do aluno-leitor buscada no âmbito escolar. Com o intuito de alcançar essa formação leitora eficaz, tanto os estudiosos da área da linguagem quanto os órgãos oficiais da Educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconizam o ensino de Língua Portuguesa calcado no texto, como potencial para gerar um desenvolvimento significativo da competência leitora dos alunos.

Contudo, ao observarmos a realidade escolar, percebemos que essa competência não é desenvolvida em sua totalidade, fato que fica evidenciado quantitativamente, se analisarmos os dados de aprovação de alunos e compará-los com os resultados dos testes de leitura aplicados em séries específicas, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras avaliações de larga escala.

A problemática é que, embora não haja um número considerável de retenção de alunos na etapa do Ensino Fundamental¹, os que são aprovados para as séries seguintes não atingem a meta de proficiência leitora em testes que avaliam a leitura², seja em avaliações de habilidades leitoras, seja em testes de fluência de leitura em voz alta, estimada para a série em que eles se

¹ Comparando os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos 2019 e 2021, notou-se um crescimento de 3,3 na taxa de aprovação do 6º ao 9º ano, sendo 95,9 em 2019 e 99,2 em 2021. Nos anos anteriores esse número era bem menor, chegando a 72,7 em 2005. Esses dados mostram que, em decorrência da pandemia, houve uma tentativa de minimizar os impactos causados por esse período, como o abandono escolar, a própria cultura da retenção e uma consequência mais relacionada a ela, a distorção idade-série.

² Os dados mostrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) referentes à prova aplicada em 2021 apontam que o número de alunos que apresentavam dificuldades para ler e escrever dobrou, se comparado ao último ano de aplicação, revelando assim que o nível de alfabetização de alfabetização dos alunos está abaixo do que é previsto para a idade.

encontram. Além disso, há registros de alunos que ainda apresentam dificuldades de decodificação nos últimos anos da etapa, e, se não há fluência nessa habilidade, há também dificuldade na habilidade de compreensão.

Outro aspecto que aponta a deficiência no processo da formação leitora dos alunos foi apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), citando o relatório *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update* (A situação da pobreza de aprendizagem global: atualização de 2022). Segundo a instituição, as deficiências evidenciaram-se no pós-pandemia, pois o fechamento das escolas devido à COVID-19 provocou uma crise global de aprendizagem, assim o número de crianças que eram incapazes de ler e compreender um texto simples aumentou em 20% após esse período, em comparação com os dados de antes da pandemia.

O baixo desempenho no âmbito da produção escrita também é algo a se considerar nesse cenário, podendo-se associar a falta da proficiência na escrita à leitura, haja vista que, para produzir textos, é necessário o domínio dos gêneros a que pertencem, que é conquistado, em grande parte, por meio do ensino sistemático promovido na escola, o qual se inicia pela leitura dos textos. Portanto, diante dos dados apresentados, percebemos que os problemas decorrentes da falta de literacia³, que já faziam parte da realidade escolar, agravaram-se no contexto pandêmico, pois as práticas de escrita e, principalmente, de leitura, não puderam ser monitoradas, como no ensino presencial.

Assim, com o retorno ao modo presencial, percebemos a necessidade de um trabalho escolar de fomentação da leitura junto às práticas da escrita e da oralidade, com foco, principalmente, na análise da compreensão textual que o aluno evidencia no texto que produz, avaliando como ele mobiliza conhecimentos, constrói inferências e se coloca como sujeito social, construindo sentidos para o texto. Nesta pesquisa, todos esses dados são analisados a partir do exercício da retextualização, que julgamos ser uma ferramenta metodológica de grande valia tanto para a prática da escrita, quanto para a análise da leitura que os alunos realizam.

A partir de uma observação empírica, constatamos que os alunos apresentam dificuldades tanto em habilidades que requerem mais familiaridade com a leitura, como a inferência⁴ de informações implícitas, quanto nas habilidades mais básicas, como identificação

³ “O termo literacia é importado da literatura anglo-saxônica (literacy) e diz respeito ao ‘conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)’” (Moraes, 2013, p. 4 *apud* Gabriel, 2017, p. 83). Inês Sim-Sim (2007) também pontua que cidadãos de países cujo nível de literacia é elevado possuem mais facilidade em acessar informações escritas por meio da leitura e se expressam de forma eficaz por meio da escrita.

⁴ Em avaliação diagnóstica promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Timon para os alunos do 9º ano, os itens relativos a descritores referentes às habilidades da inferência e extração de informações explícitas tiveram

de informações explícitas em textos.

Com base no que observamos, planejamos desenvolver esta pesquisa, considerando a relação entre leitura, escrita e oralidade, a partir do trabalho com os gêneros tira e *podcast*, buscando responder aos seguintes questionamentos: como o aluno mobiliza conhecimentos na construção das inferências do texto e como ele evidencia sua compreensão no texto produzido? Que diferenças e semelhanças são percebidas entre as produções textuais na modalidade oral e na escrita nos dados coletados? De que maneira o uso do *podcast* pode contribuir como ferramenta de avaliação de nuances de compreensão leitora?

Acreditamos que o gênero *podcast* pode ser mais um potencial meio de avaliação das estratégias de leitura do aluno, uma vez que, no ambiente escolar, o meio mais utilizado para avaliação da leitura é a escrita, a exemplo de respostas em provas ou preenchimento de fichas, e isso pode gerar no aprendiz uma inibição em se expressar devido a alguns fatores, como dificuldades ortográficas, deficiência de vocabulário e até mesmo desconhecimento do gênero textual. Como esse gênero é caracterizado também pela interação espontânea dos participantes, o professor, no papel de anfitrião, pode realizar intervenções e perguntas estratégicas para ampliar a percepção do aluno sobre o texto, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da performance do aluno ante suas habilidades de compreensão e de autoexpressão.

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar a compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental por meio da. Como objetivos específicos, buscamos elaborar uma proposta didática que contemplasse estratégias de leitura e produção textual com base na prática da retextualização; identificar as estratégias de compreensão das tiras; avaliar as inferências construídas na leitura do gênero tira a partir das produções retextualizadas e comparar a consistência e a fragilidade das interpretações nas produções textuais oral e escrita.

Para verificar a relevância do que está proposto, levantamos o estado da arte, relacionado ao tema, em uma pesquisa exploratória no Google Acadêmico, que nos levou à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Usamos as palavras-chave relacionadas à intenção da pesquisa, a saber: leitura, retextualização, inferência e quadrinhos, limitando o período das dissertações publicadas a menos de cinco anos do período de escrita desta pesquisa, que se deu em meados de 2022, e filtramos as advindas de investigações no

pouco mais da metade de acertos, como, por exemplo, o descritor D16.3, que prevê a habilidade de inferir efeito de humor em piadas, tiras e histórias em quadrinhos, atingiu média de acerto de 52,8%. Já o descritor D1.1, que contempla a habilidade localizar informação explícita em conto, fábula, reportagem e mito, atingiu média de acerto de 59,6%. Esses dados revelam que, mesmo na fase de conclusão da série, os alunos ainda apresentam dificuldades no desempenho dessas habilidades.

âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), conforme orientado pela Resolução nº 002/2022 para a turma 8⁵. A partir dessa pesquisa encontramos a dissertação *A tradução intersemiótica em gêneros multimodais: retextualização e produção inferencial*, que tem como objetivo “abordar contribuições da tradução intersemiótica em gêneros multimodais, a partir da mobilização dos conceitos de retextualização e de inferência, no desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens, levando em consideração análises de produções textuais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Joaquim do Monte – PE” (Cavalcanti, 2019, p. 8). Neste trabalho, a retextualização é efetivada pela tradução intersemiótica, na qual o texto base consiste no poema narrativo e o texto fim, no cartum, havendo entre eles um texto meio ⁶que é o resumo esquemático. A partir de um poema de Manuel Bandeira foram desenvolvidas quatro oficinas com finalidade de intervenção didática a fim de orientar os alunos na produção final que serviu de corpora para a análise, assim como as produções do texto meio.

Outro exemplo é a dissertação que tem por título *A retextualização de crônicas para memes como estratégia de leitura de textos literários*, cujo objetivo é

apresentar uma proposta de um projeto de ensino desenvolvido através de atividades de retextualização, tendo como foco dois gêneros – a crônica literária e o meme –, com os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, na perspectiva de aproximá-los de práticas de letramento literário e ampliar seus conhecimentos relativos à inferência de informações, de forma a contribuir para sua formação de leitor crítico e reflexivo” (Ribeiro, 2020, p. 7).

Nesse trabalho, a autora criou um caderno de atividades com quatro oficinas para cada aluno; “as duas primeiras tiveram como objetivo trabalhar o contexto de produção, circulação e recepção do gênero crônica literária, e do gênero digital meme, já a terceira vislumbrou algumas técnicas de retextualização e, por fim, a culminância da pesquisa, através da produção dos memes” (Ribeiro, 2020, p. 44).

Também localizamos o estudo *Retextualização: dos quadrinhos ao conto*, que tem como objetivo “elaborar, aplicar e analisar uma proposta de intervenção didático-pedagógica que

⁵ “Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.” (UFRN, 2022).

⁶ As nomenclaturas texto-inicial ou base, texto-meio e texto-fim também foi adotada nesta pesquisa. Baseamo-nos em Marcuschi (2010), que usa essa terminologia para descrever o fluxo das ações no processo de retextualização, definidas especificamente como texto base, texto transcodificado e texto fim. Dell’Isola (2007) também apresenta os termos texto de partida e texto final.

promova o contato do aluno com a leitura de textos, bem como com a produção textual de contos a partir de tiras em quadrinhos, por meio da retextualização” (Souza 2019, p. 6). Nesse trabalho, a autora inseriu as oficinas nos planos de aula e as desenvolveu em 38 horas/aulas organizadas em dois módulos; o primeiro voltado à leitura, compreensão e interpretação do gênero conto, e o segundo, “leitura, compreensão, interpretação e retextualização das tiras em quadrinhos, bem como leitura dramatizada” (Souza, 2019, p. 49).

Esses trabalhos analisam a leitura pela prática da retextualização, seguindo a orientação do verbal para o multimodal, no caso dos dois primeiros, e do multimodal para o verbal, por meio da produção de conto, no caso do último.

Na nossa pesquisa, o diferencial é conferido pela proposta de uso de um gênero oral relativamente recente, o *podcast*, como ferramenta de produção textual, que será proposta com base no desenvolvimento de uma sequência didática fundamentada em Cosson (2009). Nessa sequência, exploramos a retextualização, partindo do texto multimodal *tira* como texto base, passando pela escrita da narrativa em prosa como texto-meio, para enfim chegar ao discursivo oral, *podcast*, como texto fim.

O trabalho pedagógico com o gênero *podcast* está previsto na BNCC, nos objetos de conhecimento de relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais, cuja habilidade específica propõe a produção e publicação de diversos gêneros do campo midiático, dentre eles o *podcast*, como meio de participação efetiva nas práticas de linguagem do campo jornalístico e midiático⁷. Assim, com a possibilidade de o aluno poder vivenciar diferentes papéis sociais, como leitor e produtor de texto, e de consumidor de conteúdo digital a produtor desse tipo de conteúdo, pretendemos que essa proposta seja também motivadora para sua participação nessas práticas.

O conteúdo digital faz parte da vida dos alunos, muitas vezes limitado ao acesso às redes sociais de compartilhamento de vídeos curtos e fotos. Portanto, é necessário inseri-lo em práticas de letramento digital, promovendo a familiarização deste com outros recursos oferecidos pela internet, bem como o uso consciente desses recursos. Dessa forma, possibilitamos a ampliação do conhecimento sobre uma nova ferramenta digital e mediamos o acesso do aluno a mais um meio de interação. Acreditamos que alunos de grupos sociais

⁷A habilidade EF69LP36 consiste em “Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.” (Brasil, 2018).

diferente podem e devem ter acesso à multiplicidade de gêneros textuais para expandir seu repertório sociocultural, então é importante frisar que esta pesquisa foi desenvolvida junto a alunos da zona rural. Nem todos esses alunos têm em sua posse *smartphone*, mas acessam a internet com aparelhos dos pais, assim estão em contato com gêneros da hipermídia e precisam ser instruídos ao bom uso desses gêneros.

De acordo com questionário que aplicamos na turma investigada, dentre os gêneros trabalhados na série, as História em Quadrinhos e Tiras são os preferidos por conter imagens, o que, para os alunos, torna o texto divertido. Por isso, como texto base para a retextualização, foram escolhidas as tiras do personagem Armandinho, criado por Alexandre Beck, pela abordagem de temas atuais e relevantes, como discurso de ódio na internet, cuidado com o meio ambiente, relações humanas, entre outros, provocando não só um humor sutil, como também uma reflexão sobre eles, contribuindo para a formação de leitores críticos. A leitura dessas tiras pode promover uma identificação do leitor com o assunto do texto e, por conseguinte, a ativação de conhecimentos prévios, necessários também para a construção de inferências e para a interpretação do enredo produzido pelo ilustrador e cartunista. Além disso, sua produção é frequente, e a divulgação se dá principalmente nas redes sociais, o que facilita o acesso.

De acordo com o que foi apresentado, acreditamos que este trabalho é relevante para a elaboração de estratégias de leitura junto às práticas da escrita e da oralidade, visto que trabalharemos com o gênero *podcast*, considerando-as como atividades indissociáveis. Ademais, oferece também uma proposta de projeto didático com um gênero textual em contexto de circulação na hipermídia, com possibilidade de aplicação em sala de aula de diferentes contextos.

O objetivo de um ensino eficaz é promover a formação do aluno como indivíduo social, que exerce plenamente sua cidadania quando tem contato com habilidades linguísticas e desenvolve-as. Portanto, a aplicação de práticas leitoras motivadoras, conduzidas por objetivos socialmente relevantes, é condição *sine qua non* para que se logre êxito no alcance desse objetivo.

A pesquisa está embasada nos postulados teóricos de Freire (1989), Kleiman (2008), Leffa (1999), Cafiero (2005), Coscarelli (2002), Sim-Sim (2007), Solé (1998), no que concerne às concepções de leitura e proficiência leitora; em Bakhtin (2003), Bazerman (2011), Dolz & Schneuwly (2004) para tratar sobre gênero; e Dell’Isola (1988), Machado (2010) e Marcuschi (2018) para contribuir com a discussão sobre inferência. Quanto à retextualização, o apoio teórico vem de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2018), e em relação aos gêneros tira e *podcast*, pautamo-nos em Mendonça (2002) e Lopes (2021), respectivamente.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: além desta introdução, na qual contextualizamos a pesquisa, justificando sua realização, no segundo capítulo apresentamos a fundamentação teórica, pela qual discutimos as teorias de leitura, incluindo os conceitos. No capítulo três tratamos do conceito de gênero textual, voltado também à caracterização dos gêneros *tira* e *podcast*, bem como a discussão sobre a atividade da retextualização. No capítulo quatro apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo suas etapas: caracterização da pesquisa, fontes dos dados, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, categorias de análise. No capítulo cinco apresentamos os resultados da pesquisa, partindo da apresentação dos dados obtidos em um questionário diagnóstico aplicado para conhecer os alunos em relação ao contato deles com a leitura e o conhecimento deles a respeito dos gêneros textuais elencados como objeto na investigação. Ainda nesse capítulo analisamos os textos produzidos pelos alunos, tanto o texto meio, conto, como o fim, *podcast*. No capítulo seis abordamos as considerações finais da pesquisa, reforçando a justificativa do trabalho, os objetivos alcançados, uma síntese dos resultados obtidos e a contribuição dessa pesquisa para outras futuras.

2 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Em nossa prática de sala de aula, deparamo-nos com alunos em diferentes níveis de habilidade e de fluência leitora. Sendo a leitura uma atividade complexa, que vai além da decodificação, pois envolve também a compreensão e interpretação do texto lido, o conhecimento sobre as concepções de leitura e de leitor proficiente é de fundamental importância para o desenvolvimento de estratégias que visam à formação de cidadãos participativos e críticos, já que a finalidade da educação em formar agentes sociais é perpassada pela execução de práticas relacionadas à leitura.

Por isso, é relevante ao trabalho do professor que entendamos as teorias subjacentes a atividades leitoras para que possamos tanto criar nossas próprias quanto modificar as que já existem, a fim de servir a um objetivo, pois somos nós que direcionamos o aluno para a habilidade que precisa ser desenvolvida (Coscarelli, 2002), visando a ampliar seus horizontes e promover sua participação de maneira mais efetiva no mundo ao seu redor.

No item que se segue, apresentamos as concepções de leitura, as estratégias para a formação de leitor proficiente, bem como a definição de leitura inferencial, especificando as perspectivas que fundamentam esta pesquisa.

2.1 LEITURA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

É praxe, como professores, ouvirmos de algum aluno que este não gosta de ler ou que não sabe interpretar um texto. Kleiman (2002) discute essa queixa, levantando as possíveis causas que levam o aluno a externar esse pensamento, sendo uma delas o tratamento que a leitura recebe no âmbito escolar, resultante, muitas vezes, do próprio conceito atribuído à leitura nesse espaço. Segundo a autora, o que é chamado de leitura em sala de aula não passa de um exercício de decifração, adjetivado por ela de uma tarefa “árida e tortuosa” (Kleiman, 2002, p. 22). Além disso, atividades que relacionam a leitura às habilidades de ortografia e classificações gramaticais colaboram para a perpetuação de uma ideia equivocada do trabalho com o texto, que deixa de ser um produto repleto de sentidos a serem explorados pelo aluno e torna-se uma cartilha de uso mecânico para os fins supracitados.

A autora elenca também outras práticas que dificultam a formação de leitores, baseadas em concepções de leitura como decodificação e avaliação. A primeira concepção é constituída de atividades que objetivam formar o aluno em um verificador de informação. Nas palavras de Kleiman (2002, p. 30)

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento

das palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Essa visão reduz a leitura a uma atividade mecânica, que gera um leitor também automatizado e sem reflexão, capacitado para extrair do texto apenas informações explícitas. Tal prática ocupa um lugar irrelevante na vida dos alunos, leitores em formação, por ser vazia de formação pessoal, intelectual, social ou cultural; um exercício não apenas de decodificação, mas também descaso com o papel da leitura.

Para Sim-Sim (2007), a decodificação tem sua importância no processo de letramento dos alunos, pois não há construção de sentido sobre um texto sem o domínio da sua estrutura sintática e semântica. Como afirma a autora, um dos primeiros passos no percurso formal para a apropriação da habilidade da leitura se dá pela etapa da decodificação ou da decifração, a qual consiste em ensinar a traduzir o código escrito para que o aluno inicie o seu processo de leitura, mas não se esgota aqui, pois, de acordo com Paulo Freire (1989, p. 9), “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Fulgêncio e Perini (1982 *apud* Dell’Isola 1988, p. 31) analisam o seguinte caso: Suponhamos o caso de nos vermos à frente de um manuscrito de um indivíduo que escreve as letras u e n da mesma forma. Apesar da coincidência de caracteres a palavra lua seria lida como tal (lua mesmo), e não como *lna*, já que essa é uma sequência impossível em português.” Isso mostra que um leitor fluente ultrapassa os limites do código escrito, fazendo associações e reconstruções com base no seu conhecimento de mundo, assim ele consegue superar as eventuais trocas de letras numa palavra e assimilar seu sentido tal como é. Por isso, não podemos tomar a leitura como um processo engessado que consiste apenas numa identificação de letras, sílabas, palavras e demais estruturas.

Ainda, de acordo com Kleiman (2002), a leitura como avaliação é um equívoco quando, incentivada em voz alta em sala de aula, é empregada como medidor da compreensão do aluno a respeito do ato de ler, em um exercício de decifração somente, e não como forma de apreciação estética da linguagem usada no texto. Além dessa, as outras formas de conferência de leitura, como fichamentos, resumos ou medição do número de páginas lidas, também desvirtuam o caráter real da leitura. Contudo, todas essas práticas ainda são adotadas em algumas escolas e vistas como únicas possibilidades de se chegar a uma compreensão “correta”, ou autorizada, do texto. Sobre isso, a autora esclarece que

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido

absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (Kleiman, 2002, p. 34)

Com isso, percebemos que a leitura não é uma atividade passiva e objetiva e o papel que o texto exerce também não é o de uma entidade fixa e absoluta. Isso implica dizer que é o leitor quem constrói os sentidos com base em alguns aspectos, como conhecimentos prévios, experiências e expectativas pessoais; cada pessoa que lê um texto traz consigo suas vivências, crenças e valores e é a partir desse conjunto de experiências que o sentido do texto é moldado. Logo, não há uma única leitura autorizada, pois seu caráter subjetivo reforça um processo de interação entre texto e leitor, no qual cada leitura é única e individual.

Solé (1998) também adota a perspectiva da leitura como um processo de interação entre texto e leitor, o qual convoca alguns pré-requisitos para acontecer. Dentre eles destacam-se a presença de um leitor ativo, que analisa o texto, e o objetivo que guia a leitura, isto é, aquilo que o leitor pretende alcançar quando lê; soma-se a isso o conhecimento, mesmo que superficial, que o leitor tem da estrutura do texto. Todos esses elementos convergem para que o leitor construa o significado do texto e, nessa construção, mais uma vez, salientam-se as variadas possibilidades de significados para diferentes leitores, guiados por seus próprios objetivos e influenciados por seus conhecimentos prévios.

Quando falamos em objetivos de leitura, estamos nos referindo às diversas possibilidades que a leitura oferece, desde as relacionadas aos textos do campo literário, como fruir contos, poemas e outros gêneros pertencentes a esse grupo, até as relacionadas aos demais campos, que incluem consultar listas, cardápios, agendas, entre outros. No centro de todas essas possibilidades, é importante ressaltar que a leitura envolve compreensão, exceto quando se trata de identificar informações muito específicas como um número telefônico, por exemplo. Assim, de forma concisa, na perspectiva interativa, de acordo com Solé (1998, p. 23),

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Essa concepção engloba várias habilidades e estratégias referentes à leitura que visam à formação de um sujeito leitor. A primeira habilidade envolve o reconhecimento da língua escrita, palavras e frases, para entender o que está sendo comunicado, o que está intrinsecamente relacionado à decodificação. Junto a isso, o leitor precisa evocar seus conhecimentos empíricos sobre o assunto, advindos das suas experiências sociais, culturais e contextuais, para auxiliá-lo

na compreensão do conteúdo. Durante a leitura, ele se valerá de estratégias que o ajudarão na construção da compreensão, tais como previsão e inferência. Apoiado nos conhecimentos prévios e nas informações obtidas ao longo da leitura, o sujeito faz suposições que, se estiverem alinhadas com o próprio texto, podem confirmar as inferências, caso contrário, precisará ajustar o percurso até resultar numa compreensão completa e significativa.

Para compreender o processo de construção de sentido na leitura, é essencial considerar também o conceito de letramento, que vai além da habilidade de decodificar símbolos e envolve práticas sociais de interpretação e compreensão do mundo. Kersh *et al.* (2023, p. 23) propõem uma reflexão acerca da formação de professores que pode ser aplicada à construção de um conceito de leitura, "não é possível começar uma formação que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais sem conceber os letramentos numa perspectiva sociocultural".

Esse entendimento amplia a visão do ato de ler para além das habilidades individuais e destaca a leitura como uma prática inserida em contextos culturais e sociais específicos. A partir desse olhar, o processo de letramento inclui a habilidade de interpretar e interagir com textos de acordo com as demandas e expectativas sociais, o que implica que o ensino de leitura deve envolver, também, uma valorização do repertório e das experiências de vida do aluno.

A construção da perspectiva interativa no processo de leitura foi elaborada ao longo da história com base na evolução de outros modelos que tinham foco definido em elementos específicos envolvidos no processo da leitura, ora focado no texto, ora no leitor. Alguns autores, como Leffa (1999), Solé (1998), Cosson (2009) elucidam em suas obras como esses enfoques são explorados no que foram chamados de modelos hierárquicos ascendente e descendente, que desencadeiam num terceiro modelo, chamado de abordagem conciliadora.

O primeiro modelo, ascendente, adota a ênfase do processo de leitura no próprio texto, nesse caso é considerado apenas o que acontece no momento da leitura e no processamento de informações que o leitor consegue adquirir a partir da organização formal e estrutural do texto, seja na frequência de palavras ou na organização das frases que o compõem. O texto, nesse caso, é tratado como um canal de acesso do leitor ao conteúdo.

Num determinado contexto histórico, era exigido que a redação do texto seguisse uma lista de recomendações, a fim de que garantisse esse acesso ao conteúdo com a maior clareza possível; nesse caso, a clareza era vista como simplicidade de linguagem, que era assegurada por meio de “vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo” (Leffa, 1999, p. 18 *apud* Leffa, 1996b, p. 144). O texto precisava ser transparente, isto é, tornar o conteúdo totalmente acessível ao leitor; para isso, as limitações do leitor deviam ser respeitadas e a escrita era cuidadosamente elaborada para que ele não fosse exposto a algo estranho ao seu vocabulário.

A leitura era passiva, a compreensão do leitor sobre o texto dependia, quase que exclusivamente, do próprio texto.

Portanto, nessa abordagem o foco é a obtenção de conteúdo por meio da extração, facilitada pela clareza do texto. Há várias críticas direcionadas a ela, e uma delas afeta diretamente a visão de leitura mais aceita atualmente e que já foi elucidada neste tópico, a de leitura como construção de sentido, pois, ao pressupor que o significado de um texto é sempre fixo, desconsideram-se os sentidos produzidos por leitores diferentes a partir de um mesmo texto.

Já no modelo descendente, o processo de leitura se dá na atribuição de sentido ao texto pelo leitor, isto é, nessa abordagem, as experiências do leitor são consideradas, sendo formadas pelos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais; essa perspectiva envolve alguns pressupostos, tais como a necessidade de o leitor saber o motivo pelo qual está lendo a fim de usar as estratégias e previsões adequadas, o uso das informações armazenadas na memória e o conhecimento das convenções escritas. Contudo, mesmo se levantando como uma evolução em relação ao processo anterior e reconhecendo a sua importância ante ao produto, nessa abordagem o aspecto social é preterido e, ao ignorá-lo, o leitor “consegue ver apenas parte do processo que tenta descrever” (Leffa, 1999, p. 29).

Finalmente, na perspectiva interacional, temos os pressupostos da abordagem descendente revisados e, dessa forma, a leitura é vista como uma atividade social transformadora, na qual o leitor, com sua visão isolada, não é o único a ser influenciado por ela. No paradigma social, o processo de leitura envolve sempre dois elementos, que podem ser o leitor e o autor, ou colega de classe ou um professor, pois é a interação que constrói o significado do texto.

Kleiman (2013) corrobora com a perspectiva interacional quando afirma que a leitura se constitui como um ato social, em que autor e leitor interagem entre si, e o texto é a base materializada dos significados e das intenções comunicativas do locutor, mesmo à distância. E, para que o leitor compreenda todos os sentidos do texto, ele precisa envolver também aspectos cognitivos, uma série de estratégias mentais, por isso, a leitura também é considerada um ato cognitivo e é esse ato que permite que um leitor ativo processe e atribua sentido ao texto, e todo esse esforço cognitivo visa a um fim: a compreensão.

De acordo com Caféiro (2005, p. 17),

A leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. (...) Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o

texto.

Na leitura, portanto, são envolvidas atividades mentais, como interpretar e compreender, pelas quais o sujeito constrói significados a partir do texto com influência do contexto social, cultural e histórico em que vive. Essa interação entre o texto e as experiências do leitor o ajudam a construir uma compreensão coerente do seu conteúdo.

Solé (1998, p. 44) afirma que “ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Assim, na leitura de uma ficção, o leitor não identifica somente as palavras, mas busca compreender o enredo e todos os elementos relevantes a ele; ao ler um artigo de opinião, ele interpreta as informações, relaciona-as às suas ideias e forma uma opinião fundamentada; na interpretação de um poema, cada leitor evoca suas experiências, emoções e perspectivas, além de analisar os demais aspectos; todos esses exemplos legitimam a leitura como um processo de compreensão dinâmico, ativo, criativo, pessoal e social.

Para Dell’Isola (1988, p. 37), “compreender é, concomitantemente, buscar novos significados, enriquecer-se e apreender as várias possibilidades sociais apontadas no discurso escrito”. Logo, para que o leitor compreenda plenamente um texto, é necessário que ele vá além do que está posto e buscar significados adicionais. O enriquecimento pessoal é inerente a esse processo de busca; soma-se a isso a percepção das diferentes possibilidades sociais aprendidas no texto escrito e obtida pela conexão entre informações semânticas e extratextuais para o preenchimento de lacunas do texto, chegando à “conclusão de um raciocínio” (p. 39), e levando o leitor a elaborar as inferências.

O desenvolvimento da habilidade da leitura deve corresponder às demandas cognitivas do aluno de acordo com a série e a idade. A BNCC (2018) propõe a realização desse trabalho de forma contextualizada por meio da leitura de textos pertencentes a diversos gêneros que circulam em diferentes esferas da vida cotidiana. Para atender a essa proposta, a leitura deve ser trabalhada com base na articulação de diversos objetos de conhecimento e processos, tais como a pluralidade de gêneros textuais, de cultura, a complexidade textual e o uso de habilidades de leitura progressivamente mais exigentes, dentre elas, os processos de compreensão, integrados pelas estratégias de “comparação distinção, estabelecimento de relações e inferência” (Brasil, 2018, p. 75).

A inferência é tratada no documento como um procedimento de leitura que alcança vários aspectos do texto. Logo, podemos encontrá-la como estratégia para a identificação das informações implícitas, do tema do texto ou do significado de palavras e expressões

desconhecidas. Desenvolver essa habilidade é crucial para o aprimoramento da capacidade de analisar o texto e compreendê-lo de maneira mais profunda, gerando uma nova informação. Por isso, é importante que compreendamos como acontece o processo inferencial, o que será abordado no subtópico a seguir.

2.1.1 A leitura inferencial

Segundo Dell’Isola (1988, p. 46), “a inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. Ao afirmar que a inferência se trata de um processo cognitivo, a autora reforça que essa habilidade exige um trabalho mental do leitor que implica na sua capacidade de analisar e processar informações para criar ideias com base nas pistas textuais, aquelas que estão no próprio texto, e contextuais, as que são provenientes do universo pessoal do leitor, por meio dos conhecimentos construídos nas vivências.

Todo esse conhecimento é armazenado na memória, que desempenha um papel crucial no processo de compreensão e de inferência, pois ela é responsável por conectar e relacionar informações de diferentes partes do texto e informações previamente armazenadas nela para o entendimento das nuances implícitas do texto. As expectativas criadas pelos indivíduos ao lerem um texto levam-nos a ativarem os conhecimentos individuais prévios durante a leitura, o que acarreta compreensões diferentes para um mesmo texto.

As informações compreendidas são incluídas no ciclo da formação da representação mental dos conteúdos processados, todos registrados na memória e obtidos do texto tanto de forma explícita quanto implícita; a maior parte das informações é obtida por meio das informações implícitas, configurando a inferência. Sobre a relação das inferências e a representação mental, Dell’Isola (1988, p. 52) explica que

As informações explícitas tanto quanto as inferidas se tornam partes integrantes da representação mental do texto. Há um estreito vínculo entre a formação de inferências e a representação mental. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída, quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas.

Dessa forma, podemos perceber que a representação mental e a formação de inferências estão intrinsecamente conectadas numa relação de influência mútua.

Como já exposto, as expectativas do leitor direcionam-no para o preenchimento de lacunas no texto. Machado (2010, p. 60) corrobora com essa ideia ao afirmar que “as inferências geradas são fortemente influenciadas pelo objetivo da leitura”. A leitura, já entendida como um

processo e não como um produto, consiste em algumas etapas sendo a primeira delas a formulação de hipóteses, que serão confirmadas ou não no decorrer da própria leitura. Ao lançar hipóteses, guiadas muitas vezes pelos objetivos instituídos para a leitura, o leitor o faz a partir das informações explícitas e implícitas. Por isso, segundo Colomer e Camps (2002 *apud* Machado, 2010), a inferência é elaborada tanto para preencher vazios quanto para conectar informações que estão explícitas linguisticamente.

Ao ler um texto, o leitor elabora esquemas mentais, que são formados pelas informações adquiridas no processo de leitura e, conforme dito por Coscarelli (2003, *apud* Machado 2010), selecionadas de acordo com o objetivo que ele tem ao ler o texto. Logo, um mesmo texto lido com objetivos diferentes pode gerar diferentes níveis de processamento, como foi comprovado por Broek et. al. (2001 *apud* Machado 2010).

Ainda de acordo com Coscarelli (2003, *apud* Machado 2010), não existe uma única definição para o termo inferência, mas neste trabalho adotaremos o conceito de Dell’Isola (1988), apresentado no início deste tópico, ressaltando que a produção de inferência se dá tanto em condições de texto escrito quanto de oralidade, haja vista que numa relação de enunciação, o ouvinte também produz inferências a partir do que ouve de seu locutor. Como afirma Marcuschi (2018, p. 249),

Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por informação, mas também o que vem a ser contexto. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Sabemos que a produção de inferência é uma característica da leitura fluente, contudo, a fluência não é determinante para isso. Portanto, abordaremos a seguir os tipos de inferência, a fim de verificarmos se os leitores se encaixam em alguma das classificações e, assim, mensurar sua proficiência.

2.1.1.1 Tipos de inferência

Assim como são diversos os conceitos de inferência, ela também pode ser classificada de acordo com sua tipologia, uma vez que é influenciada por diversos elementos no momento de sua produção. Para Marcuschi (2018, p. 252),

As inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam

integradamente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento integrativo e negociado.

Essa variedade de situações reforçam o caráter complexo e nada espontâneo da atividade inferencial. Logo, para o autor, em algum momento, uma determinada estratégia pode funcionar ou não para uma operação inferencial.

Para entender as inferências, fruto das operações de bases textual, contextual e de processamentos mentais que resultam na compreensão do texto, o autor elaborou um quadro (Quadro 1) de operações que relaciona o tipo de inferência e sua natureza, bem como suas respectivas condições de realização. Reiteramos que estas classificações serão tomadas como base para a análise da leitura dos participantes desta pesquisa.

Quadro 1 – Operações inferenciais

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. Dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizados ou contextualizados num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra a eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas para associação de ideias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas novas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitações de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	cognitiva pragmática experencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. Eliminação	cognitiva experencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	pragmática experencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	cognitiva experencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode sair dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2018, p. 255).

As informações desse quadro descrevem as estratégias que o leitor pode usar para manipular as informações do texto, reinterpretá-las e formar as inferências, evidenciando que a

formação de inferência é um processo ativo de interação entre o texto, o conhecimento prévio e as habilidades cognitivas do leitor. Isso comprova que o perfil de leitor que se encaixa nesse processo é de um leitor atuante, autônomo, proficiente, que alcança o objetivo da leitura, a compreensão. Conforme Marcuschi (2018), a compreensão não é algo natural, mas que exige um trabalho de habilidade, portanto é indispensável traçar as estratégias para alcançá-la no processo da leitura. Ancorados nisso, trataremos da formação do leitor proficiente no próximo tópico.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Muitos são os elementos envolvidos no processo de compreensão textual, tal como o conhecimento linguístico, que configura um dos primeiros níveis no processo de leitura, com a decodificação, na qual é essencial ao leitor o domínio lexical. É por meio desse domínio, definido por Kleiman (2013) de conhecimento prévio, que o leitor consegue atribuir significado às construções sintáticas e chegar a níveis mais profundos de leitura, contando para este processo com o apoio do conhecimento textual e do contexto pragmático, isto é, a leitura de mundo.

É fato que para o sujeito alfabetizado - e superficialmente letrado - a leitura é quase que inconsciente, ou até automática, pois, mesmo quando não se pretende ler, ao reconhecer as formações silábicas de uma palavra à sua frente, o sujeito o faz sem dificuldades. Lê-se o tempo todo, desde o rótulo do produto que será comprado no supermercado, as mensagens em outdoors ou pintadas nos muros por onde se passa, às demais informações escritas que chegam por diferentes suportes. Porém, o que vai determinar o sucesso do leitor nesse processo é o tratamento que ele dá a essas informações, estabelecendo uma relação entre o que já se sabia e o que está sendo aprendido, gerindo essas informações e fruindo-as.

Nesse sentido, para Cafieiro (2005, p. 17), “o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto.”

Quando o leitor associa o que decodificou, compreendendo o significado das palavras e realizando o processamento sintático e os conhecimentos anteriores, ele estabelece relação de sentido no texto e preenche as lacunas deixadas pelo autor por meio da ilação; lacunas estas que correspondem aos não ditos, isto é, às informações implícitas do texto. No caso do gênero tira, essa associação entre saberes linguísticos (referentes ao gênero e às tipologias aparentes nele)

e conhecimentos prévios é fundamental para a realização de inferências e, por conseguinte, de uma leitura produtiva, que atenda ao propósito do texto e aos objetivos que o próprio leitor estabelece ao buscar o texto.

Visando atender ao objetivo final da leitura, para que o aluno se perceba como sujeito social que age sobre o texto, o estabelecimento de relações dos sentidos produzidos na leitura é composto por um conjunto de estratégias, que são iniciadas por antecipações e hipóteses elaboradas, segundo Koch (2008), com base nos conhecimentos sobre o autor do texto, o suporte, o gênero, a organização e os aspectos estruturais do texto. Essas estratégias exercem uma função metacognitiva, “uma reflexão sobre o próprio ato de ler” (Cafieiro, 2005, p. 37), ou seja, o leitor tem a possibilidade de realizar o monitoramento do seu próprio processo de leitura.

Então, que caminho seguir para que, partindo de um aprendiz que apenas decodifica, ao final do processo se tenha um indivíduo competente na prática da leitura? De acordo com Sim-Sim (2007) são necessários três passos ou três requisitos para formação do leitor competente: a decifração, a apresentação de estratégias e o contato com a boa literatura.

O primeiro deles consiste na apresentação da relação entre som e grafema e na formação da consciência fonológica; o segundo consiste na apresentação de estratégias de leitura pelas quais o aprendiz poderá “prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida”; já o terceiro requisito está ligado ao contato com a boa literatura, o que requer que o professor promova o contato do aluno com diferentes tipos e gêneros e serem incentivadas a manter a prática da leitura para si e para o outro. (Sim-Sim, 2007, p. 6)

Vale ressaltar que a compreensão necessita de habilidades para além da simples decifração de palavras, sendo necessário que o leitor compreenda o significado dessas palavras e, principalmente, perceba o peso que elas têm dentro de uma sentença. Dessa forma, é inegável que a compreensão leitora conta com as habilidades linguísticas, mas, para compreender o sentido global da sentença, é necessário aliar a elas o conhecimento prévio do assunto, assim como o conhecimento de mundo e ainda as habilidades sociais, que também precisam fazer parte da formação dessa competência. Em suma, a definição de leitura perpassa pela ideia de compreensão e isso quer dizer que ler é compreender um texto e acessar os sentidos dele.

Dessa forma, para que o leitor o compreenda, é preciso que haja interação, sendo o nível de interação proporcional ao nível da compreensão. Assim, a interação com um texto exige conhecimentos suficientes para acessá-lo, por exemplo, um texto que contenha termos mais técnicos e científicos, que não fazem parte do vocabulário de determinado leitor, é pouco compreensível para ele, haverá, portanto, pouca interação entre leitor e texto. Contudo, nessa

mesma situação, o conhecimento do leitor sobre o assunto (até então desconhecido) e/ou sobre o vocabulário utilizado é ampliado.

Dessa situação parte o que Sim-Sim (2007) chama de regras de ouro no ensino da leitura: a primeira preza pela antecipação do tema do texto que será lido; e a segunda, pelo desenvolvimento do conhecimento lexical. Portanto, as estratégias de leitura ensinadas pelo professor precisam, ao final, contemplar quatro vetores que atestam a fluência do aluno: o primeiro vetor diz que o aluno identifica a palavra com facilidade, ou seja, de forma automática; o segundo vetor está relacionado ao conhecimento lexical, isto é, o aluno compreende o sentido e significado das palavras; o terceiro vetor corresponde à experiência individual de leitura, que se refere ao conhecimento do tema e a interação com o texto; e o quarto, aos conhecimentos de mundo, a saber, o que já foi experienciado pelo leitor.

Essas regras não se aplicam somente a textos de cunho científico ou informativo, mas também a leituras de histórias em quadrinhos e tiras, pois, como esses textos são sequenciados para uma quebra de expectativa e consequente produção de humor relacionada ao tema que está sendo tratado, o leitor precisa ter conhecimentos prévios sobre o tema, bem como conhecimento das palavras empregadas na construção do texto para que corresponda aos objetivos da produção.

Nesse âmbito, acessar o propósito da produção é tão importante para a compreensão do texto quanto interagir com o conteúdo, pois cada gênero tem uma função diferente. Logo, quando se compreende a natureza dos textos que se lê, a resposta a esse propósito pode ser mais eficaz, assim é preciso saber se a função do texto é informar, divertir, emocionar, fazer refletir, apresentar um ponto de vista, entre outros. Segundo Cafieiro (2005, p. 40),

O leitor competente (pode ser chamado também de proficiente) é aquele que possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Cada gênero exige habilidades diferentes. Isso significa que não se lê da mesma forma uma notícia de jornal e um romance em um livro.

Em outras palavras, o leitor competente lê conforme o objetivo da leitura, pois, dessa forma, é possível selecionar as estratégias adequadas para alcançar os objetivos pretendidos, sem esquecer de adequá-las ao gênero estudado. São muitos os conhecimentos envolvidos para que o professor exerça eficientemente o ensino explícito de estratégias de leitura e, como o processo de leitura precisa acontecer em três momentos: antes, durante e depois, os três precisam ser abordados de forma completa.

Partindo do “antes”, o aluno precisa ter conhecimento das tipologias e do gênero textual de modo a antecipar sua função para que, “durante” a leitura possa realizar o seu

automonitoramento da compreensão atendendo aos propósitos do texto, e finalmente, “depois”, verifique se atendeu aos objetivos da leitura de acordo com o que foi construído antes e durante o processo. Assim, quando se fala em ensino explícito de estratégias de leitura é importante lembrar que para cada tipologia ou para cada gênero são requeridas estratégias específicas, mas que contemplam a mesma base. No capítulo seguinte trataremos, pois, especificamente, de gênero textual.

3 GÊNERO: DEFINIÇÕES, ENSINO E CONEXÕES

Visto que nossa pesquisa trata sobre a análise do processamento da leitura do gênero tira por meio da retextualização em *podcast*, neste capítulo tratamos sobre as perspectivas teóricas do gênero textual. No segundo item, apresentamos o gênero história em quadrinhos (HQ), com um subtópico acerca das tiras, um subtipo de quadrinhos. No item seguinte abordamos o gênero *podcast*, seguindo com um tópico sobre gênero como objeto de estudo. Finalizamos com as considerações sobre a retextualização.

3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE GÊNERO

Todo texto é produzido nas relações discursivas cotidianas, no uso da língua, na produção de enunciados e estas manifestações apontam para a existência de gêneros textuais, com os quais se evidenciam os aspectos comuns aos textos produzidos em determinadas condições de produção e recepção.

Como afirma Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”, e embora haja diferentes maneiras de usar a língua e diferentes situações para esse uso, a padronização dos enunciados em determinadas esferas de comunicação permite que eles sejam usados em situações similares às que foram produzidos. Esses “tipos relativamente estáveis de enunciado” o autor denomina de gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 262).

Os gêneros do discurso e as atividades humanas estão intrinsecamente ligados, isso implica numa diversidade infinita de gêneros já que as atividades humanas também são inesgotáveis. Assim, o gênero está envolvido com o meio social e, apesar de ter uma identidade dinâmica, ele é também caracterizado por padronizações que, nesse caso, constituem-se do seu conteúdo, tema comum à produção; composição, que se relaciona aos elementos estruturais; e estilo, que diz respeito às características da linguagem.

Koch e Elias (2022, p. 55), reportando à concepção de Bakhtin (2003), esclarecem que

Todas as produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado de ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

A possibilidade de modelação e remodelação das práticas comunicativas nos permite

escolher, criar e variar. Por isso, o conceito de gênero não é tomado como algo inflexível ou estagnado, mas sim como algo dinâmico e fluido que se molda à expressão cultural e social, levando em conta sua funcionalidade.

Devido a essa natureza heterogênea e variedade funcional, para Bakhtin (2003), é complexo estudar os gêneros em um terreno comum e o que interessa nesse âmbito é destacar as diferenças entre os gêneros do discurso em primários, tidos como simples, e secundários, como complexos. Para Bakhtin (2003, p. 263), os gêneros secundários surgem em contexto cultural mais elaborado, geralmente de forma escrita, a exemplo dos “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.”. Durante seu desenvolvimento, esses gêneros secundários incorporam os gêneros primários, que se tornam parte deles e assumem uma característica particular: perdem a ligação direta com a realidade. Assim, ao ser inserido em um romance, um diálogo cotidiano conserva sua forma e significado apenas dentro do romance.

Segundo o autor, compreender as diferenças entre os gêneros primários e secundários é essencial, pois acarreta a definição da natureza do enunciado, por meio do qual a língua integra a vida. Portanto, a compreensão dos enunciados e dos gêneros do discurso é crucial para entender a relação entre a língua e a vida cotidiana. Os enunciados, por sua vez, ganham espaço na concepção de gênero textual postulada por Bazerman (2011, p. 17), que define os gêneros como “coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido” e “não imediatamente ligados a um texto” (p. 21). Essa perspectiva tira o gênero de uma categoria abstrata e coloca-o numa posição que considera o seu aspecto social e não apenas uma questão linguística.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 74) consideram os gêneros textuais “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”. Dessa forma, os gêneros, entendidos por uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, são modelos culturais que estabilizam as práticas de linguagem, fornecendo um quadro de referências comuns que auxiliam os sujeitos a corresponder às expectativas geradas em situações de comunicação.

Koch e Elias (2022) percebem o gênero como uma competência que é desenvolvida nas práticas sociais, permitindo ao indivíduo interagir com eficácia, além de conduzir as práticas de linguagem, como leitura e produção escrita e oral, bem como habilidades relacionadas a elas, como a compreensão. Dessa forma, o conhecimento sobre o gênero influencia os objetivos de leitura e, conseqüentemente, o processo de compreensão, além de balizar as produções escritas, já que nesse procedimento é necessário um modelo para a organização do texto.

Para as autoras, esse conhecimento, chamado de metagenérico, é responsável por garantir que, nas interações sociais, tanto falantes como ouvintes saibam como se portar diante das situações comunicativas, isso inclui fazer escolhas adequadas do texto que será produzido de acordo com o local e o contexto social. Além disso, é por meio do conhecimento desse modelo socialmente construído que o usuário da língua reconhece os traços de tipos textuais que predominam em uma determinada produção. Assim, podemos definir o gênero como “suporte de uma atividade de linguagem” (Dolz; Schneuwly, 2004), considerando-se três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Dolz; Schneuwly, 2004, p.75).

Essas dimensões demonstram que há uma forma padrão e regular dos gêneros, e é essa característica que os sustentam no meio da heterogeneidade nas situações de uso da linguagem, mesmo que aconteçam mudanças necessárias. Nas situações de uso da língua, os sujeitos demonstram conhecimento dos gêneros, por vezes adquirido na convivência ou nas práticas comunicativas, isso quer dizer que nem sempre esse conhecimento é teórico, isto é, não é um conhecimento sistematizado a respeito dos elementos que os compõem, e nem é necessário tê-lo para usar os gêneros com eficácia. Assim, temos contato com os gêneros no nosso cotidiano, o que nos permite usar os modelos observados nas práticas comunicativas, ainda que sem consciência conceitual.

Apoiando-se em Schneuwly (1994), Koch e Elias (2022, p. 61) ressaltam que

Os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito - o enunciador - age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico - o gênero. A escolha do gênero se dá sempre em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de toda atividade mediada.

Dessa forma, embora o aprendizado sobre os gêneros aconteça de forma espontânea, e até inconsciente, nas mais diversas situações de uso da língua, é crucial que o professor, a partir de uma mediação ativa e do desenvolvimento e aplicação de abordagens didáticas voltadas ao ensino explícito dos gêneros e de todos os aspectos que o formam, instrumentalize o aluno para a participação nas diversas situações comunicativas.

3.2 O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS)

Por apresentar uma linguagem híbrida, combinando imagens e palavras, a leitura das histórias em quadrinhos (HQS) pode ser feita em um ritmo mais acelerado e isso conquista leitores de todas as idades. É certo que, para a maioria das pessoas, as HQs se referem a “livrinhos” e revistas infantis, repletos de desenhos e com conteúdo diverso e de cunho humorístico, no entanto, são necessárias algumas considerações a respeito desse gênero textual.

Nesse sentido, é importante primeiramente, separar gênero de suporte. Assim, mesmo que as HQs possam ser encontradas em revistas ou livros, conhecidos como gibis, elas não são esse objeto em si. Conforme Eisner (1989), essas produções podem ser definidas como arte sequencial, isto porque uma figura observada individualmente é apenas uma figura, mas quando faz parte de uma sequência e narra uma história ou dá forma a uma ideia se torna uma forma artística de expressão.

Além da diferenciação de suporte e gênero, é válido considerar também a relação entre forma e conteúdo. Para Bakhtin (2003), o conteúdo temático, estilo e construção composicional estão intrinsecamente ligados na formação do enunciado, e no que se refere às HQs os elementos conteúdo e estilo podem ser variados, dependendo do gosto e da intenção do criador. Quanto ao conteúdo, sua análise é fundamental para caracterizar um texto como uma arte sequencial de quadrinhos, pois no tocante à origem existe certa dificuldade em datar sua origem. McCloud (1995), por exemplo, faz um panorama histórico de produções pictográficas realizadas antes do século XX e considera difícil encontrar histórias em quadrinhos aquém do nosso milênio, a exemplo dos hieróglifos, que tratam apenas de alfabeto mesmo que composto por imagens. Logo, para ser uma arte sequencial é preciso que uma história seja contada.

Apesar de não ser definido de forma precisa quando e onde as HQs surgiram, sabemos que a invenção da imprensa é o evento que marca a popularização dos quadrinhos e seus elementos específicos assumem uma estrutura padronizada e, desde então, “a história em quadrinhos continua a crescer como forma válida de leitura” (Eisner, 1989, p. 7). Segundo Costa (2014), a grande repercussão das HQs se deu nos anos 30, nos Estados Unidos, quando os quadrinhos americanos dominaram o mundo por meio da publicação semanal do *Yellow Kid* (Menino Amarelo) no jornal *New York World*, o que contribuiu para a consolidação dos jornais como veículos de expansão do gênero. Atualmente, encontramos histórias em quadrinhos não só no meio impresso, como também no meio digital.

Quanto à estrutura a HQ é constituída de quadros, desenhos e balões, não sendo este último um item obrigatório, o que a torna facilmente identificável no aspecto visual. Contudo,

para Mendonça (2002), no que se refere ao seu funcionamento discursivo, esse gênero se torna tão complexo quanto os outros. Predominantemente, ele apresenta sequências textuais narrativas, mas pode apresentar características de outros tipos textuais. A fala nos quadrinhos é representada explorando traços de informalidade provenientes da oralidade.

Quanto à sua classificação dentro de um grupo com características discursivas semelhantes, Mendonça (2002) apresenta duas possibilidades de enquadramento para as HQs, uma delas é na instância do discurso jornalístico, considerando apenas o meio no qual esse gênero circula, e a outra é na do discurso literário, na qual se inserem as adaptações que partem dos quadrinhos ou se findam neles.

Além das HQs propriamente ditas, com sequência de quadros lidas em ziguezague, há outros formatos de gêneros com características de produção semelhantes, como presença de quadros, sequenciados ou não, e linguagem verbal e não verbal ou somente não verbal, o que a caracteriza também como uma hipergênero, “um campo maior que agrega diferentes gêneros autônomos” (Ramos, 2013, p. 1285), citados por Mendonça (2022), de acordo com a ordem de surgimento: a caricatura, a charge, o cartum, as próprias HQs e as tiras. Estas últimas serão caracterizadas com maior detalhamento no subtópico a seguir.

3.2.1 Caracterizando o gênero tira

Embora possua características semelhantes às de outros gêneros englobados dentro do hipergênero HQs, como gênero autônomo, as tiras possuem particularidades conceituais e estruturais que serão aqui explicitadas. Costa (2014, p.218) conceitua o gênero tira da seguinte forma:

TIRA/TIRA (v. BANDA DESENHADA, COMICS, DESENHO ANIMADO, GIBI, HISTÓRIA EM QUADRINHOS - HQs -, MANGÁ): segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14cm x 4cm, em geral, na seção Quadrinhos II do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar. Cruzadas (v.), Horóscopo (v.), HQs (v.), etc. Uma tira/tira pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (comic strips), como as do famoso gato Garfield, ou de historinhas didáticas ou ainda histórias seriadas de aventuras, que geralmente são publicadas em capítulos.

Como percebemos na definição acima, as tiras seguem a ideia da arte sequenciada, porém com um tamanho menor, até quatro quadrinhos, mantendo as características quadrinistas e prevalecendo a tipologia narrativa. Quanto ao conteúdo, podemos perceber que há

classificações bem delimitadas de acordo com o teor de suas produções. Ramos (2013) propõe essas classificações da seguinte forma:

- a) tira cômica: é a mais comum no Brasil, facilmente encontrada em jornais ou em meios virtuais. Seu teor humorístico se dá pela quebra de expectativa causada no leitor, tal qual uma piada que está sendo contada, cuja conclusão surpreende por ser inesperada. Mendonça (2022) a denomina de tira piada, apontando também a possibilidade de dupla interpretação, explorando a menos provável. A Figura 1 traz um exemplo de tira cômica:

Figura 1 - Tira livre, por Fernando Gonsales



Fonte: Ramos (2013, p. 1285)

- b) tira seriada: é semelhante às novelas, narrada por capítulos a cada tira publicada. O teor de seu assunto não está focado na piada a ser contada, mas sim nas aventuras vividas por alguma personagem. Tal qual acontece nas novelas, a segmentação da tira é feita para provocar curiosidade no leitor, que será sanada apenas na tira do dia seguinte. Mendonça (2022, p. 214), chama essa tira de tira episódio, na qual o “humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens”. Vejamos abaixo exemplos de tiras seriadas nas Figuras 2 e 3:

Figura 2 - Tira seriada do personagem Popeye



Fonte: Ramos (2013, p. 1286)

Figura 3- Tira seriada do personagem *Popeye* (sequência do episódio)



Fonte: Ramos (2013, p. 1286)

- c) tira cômica seriada: é a junção entre os dois primeiros tipos. O seu desfecho se dá por meio do humor, contudo sua narrativa é também fragmentada em dois capítulos, assim como na tira seriada. Seguem abaixo exemplos de tiras cômicas seriadas (Figuras 4 e 5):

Figura 4 - Tira cômica seriada, por Arnaldo Branco e Cláudio Mor



Fonte: Ramos (2013, p. 1286-1287)

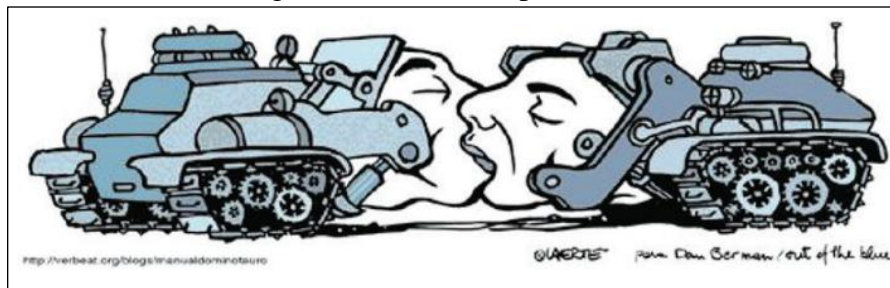
Figura 5- Tira cômica seriada, por Arnaldo Branco e Cláudio Mor (sequência da narrativa)



Fonte: Ramos (2013, p. 1286-1287)

- d) tira livre: refere-se a uma produção que usa o formato da tira, mas não necessariamente será narrativa ou terá conclusão. Também não precisa se encaixar na classificação de cômica ou seriada. Segundo Ramos (2013, p.1287) “casos assim ficaram mais recorrentes no Brasil com os trabalhos do cartunista Laerte produzidos para o caderno de cultura do jornal Folha de S. Paulo”. Temos um exemplo de tira livre na Figura 6:

Figura 6 – Tira livre, por Laerte



Fonte: Ramos (2013, p. 1287)

As tiras são encontradas em sua maior parte em jornais ou revistas. Isso se dá, segundo Mendonça (2002), pelo espaço mínimo que esse gênero ocupa e assim o leitor pode acessar a narrativa completa na mesma edição. Entre os diferentes tipos de tiras, a que mais se destaca no cenário brasileiro, conforme Ramos (2013), é a tira cômica que, além de ser a mais produzida, também é a que mais aparece nos jornais e no meio digital.

Desse modo, ao se pensar em tira, a primeira percepção do leitor é a de que se trata de um texto humorístico, porém há outras nuances a serem exploradas na leitura da tira, conforme versa a habilidade de leitura EF69LP05 da BNCC: “inferir e justificar, em textos multissemióticos – tiras, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” (Brasil, 2018, p.141).

De acordo com Mendonça (2002, p. 218), o teor humorístico das tiras pode ser uma premissa para que esse gênero seja tratado de maneira subestimada, atribuindo a ele o valor de uma leitura muito simples. Contudo, a compreensão de determinadas histórias exige do leitor “estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio”, pois solucionar como as linguagens envolvidas nas HQs funcionam na construção de sentido do sentido do texto demanda um empreendimento linguístico-cognitivo considerável nesse processo.

Logo, a leitura de tiras tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades leitoras, favorecendo, por exemplo, o pensamento crítico e a criação de inferências. Sendo, portanto, um objeto versátil para compreender como o leitor constrói o sentido do texto.

3.3 O GÊNERO *PODCAST*

O estudo dos gêneros textuais contribui muito para se atender a uma demanda social,

haja vista que é por meio desse objeto de ensino que os alunos desenvolverão as habilidades necessárias para exercer sua cidadania como pessoas devidamente letradas. Em virtude disso, é preciso criar situações nas quais os gêneros emergentes também possam ser utilizados em sala de aula, a exemplo do *podcast* que, um recurso recente o que faz com que poucos estejam familiarizados com a sua estrutura ou com termos relacionados a ele. Nesse âmbito, primeiramente vamos diferenciar os termos *podcast* e *podcasting*.

Lopes (2021, p. 104), com base em Freire (2017), define o *podcast* como “um arquivo sonoro da Internet”, e o *podcasting* “como uma ferramenta que possui um tempo diferente daquela que faz a transmissão no rádio, pois é um agregador específico que distribui diretamente o *podcast*, arquivo, independentemente de seu fluxo de transmissão que é atemporal”. Freire (2017) considera que o *podcast*, embora esteja relacionado a arquivos digitais de áudio, não pode ser definido como uma tecnologia de áudio, mas de oralidade, pois este é o foco da sua reprodução, podendo também apresentar músicas e outros recursos sonoros.

De acordo com Medeiros (2005), esse gênero não equivale a um programa de rádio, devido a uma diferença básica, o uso de *streaming*, que se caracteriza pelo fluxo contínuo de uma programação em que todos os espaços são preenchidos com algum conteúdo.

Assim, como ideia para sua criação, temos um programa de *software* de computador que consiste na gravação de voz, com o mesmo formato de um programa de rádio convencional, porém com dois diferenciais: o de ser divulgado na Internet com possibilidade de acesso a qualquer hora e uma proposta de um conteúdo personalizado, haja vista que os ouvintes podem buscar e selecionar apenas os programas que lhes interessam.

Lopes (2021) chama atenção para o conteúdo do *podcast*, que pode ser formal ou informal, dependendo do objetivo do programa e do perfil dos interlocutores. Dessa forma, os *podcasters* escolhem um tema com antecedência e planejam como será sua exploração, se de uma maneira mais informativa, podendo até ser individual, ou em uma conversa entre anfitriões e convidados.

Além de propiciar o contato com conteúdo de interesse dos interlocutores, como receptadores e consumidores, o *podcast* tem potencial de viabilizar práticas educativas que colocam o aluno como produtor de conteúdo. Para Freire (2017, p. 61), esse gênero abre espaço no contexto escolar para “uma cessão de espaço comunicativo”, em que os alunos podem se expressar e se posicionar de uma forma mais ativa, o que não aconteceria em outros meios tecnológicos.

Na BNCC (2018), o *podcast* é tratado como um gênero a ser trabalhado no eixo da oralidade, sendo que as habilidades relacionadas a ele compreendem também as de uso e análise

da escrita, já que é necessária a roteirização antes da produção, sendo essa uma das etapas da atividade de retextualização de tira em *podcast*, proposta nesta pesquisa. É possível ainda encontrar no documento os tipos do gênero, como *podcasts* noticiosos, relacionado ao campo jornalístico-midiático; *podcasts* de divulgação científica, no campo das práticas de estudo e pesquisa; e *podcasts* culturais, de leitura dramática e literários, relacionados ao campo artístico-literário.

Na tentativa de sistematizá-lo, apresentamos a seguir o Quadro 2, contendo uma proposta de estrutura, a partir da análise de três episódios de *podcasts*, inspirados na ideia de definir o gênero como instrumento de Bakhtin (1979 *apud* Marcuschi 2018) que consiste em distinguir três dimensões essenciais para torná-lo um ponto de referência concreto na proposta de ensino, como já citado também por Dolz e Schneuwly (2004): os conteúdos, a estrutura composicional e as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e dos tipos discursivos que formam essa estrutura.

Os *podcasts* selecionados pertencem à organização denominada *Elefante letrado: Plataforma digital de leitura para escolas*⁸, cujos episódios duram de 15 a 50 minutos e estão organizados da seguinte forma:

Quadro 2 – Descrição do gênero *podcast*

Conteúdo	Os conteúdos apresentados no canal são referentes à cultura, educação, ao entretenimento e outros assuntos relacionados ao ambiente escolar.
Estrutura composicional	Os episódios iniciam com uma vinheta, que consiste na apresentação do nome do canal, do(s) convidado(s) do episódio, nome e especialidade ou outra informação que justifique o convite, e da anfitriã que conduzirá o bate-papo. Em alguns episódios, antes dessa apresentação, pode aparecer uma fala marcante do(s) convidado(s) para despertar o interesse do ouvinte. Após a apresentação, a anfitriã dá as boas-vindas ao convidado e faz um convite para que ele se apresente, sem limitar o aspecto dessa apresentação, que pode ser tanto profissional quanto pessoal. O desenvolvimento é construído com base em perguntas que a anfitriã direciona ao convidado, todas relacionadas ao tema do episódio, e em comentários que podem ser tecidos com base nas respostas, seja sobre o assunto que está sendo tratado ou para publicidade do próprio canal ou da plataforma. Para finalizar, a anfitriã agradece a presença do(s) convidado(s) e direciona a fala aos ouvintes convidando-os a compartilhar e curtir o episódio, bem como sugerir temas ou convidados para os próximos programas. A vinheta de despedida pode ou não aparecer.
Configurações específicas de unidades	A anfitriã usa marcas que deixam claro ao convidado que seu interlocutor é um grupo de pessoas, como “você pode nos contar”, incluindo-se nesse grupo. Há respeito aos turnos de falas de cada envolvido, porém há liberdade de interrupções

⁸ Os *podcasts* consultados encontram-se no *Spotify*, serviço digital que permite o acesso a diversos conteúdos audiovisuais, sendo os visuais restritos a gifs ou clips curtos de até 10 segundo e imagens, predominando os conteúdos auditivos, como músicas e *podcast*. São intitulados como: #EP2 Letrando *Podcast*: O hábito da leitura, #EP4 Letrando *Podcast*: Leitoras letradas, #EP14 Letrando *Podcast*: Projeto Seduc/RS.

linguísticas	para comentários ou perguntas originadas organicamente. A linguagem pode ser formal ou informal, a depender do convidado e do perfil do público que acessará o conteúdo. Além do tipo de linguagem, a modulação na fala pode ser alterada com base nas situações citadas. De acordo com o tema e convidado(s), as falas podem conter traços narrativos, descritivos, expositivos e injuntivos.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Como há uma variedade de formato e estilos de *podcast* disponíveis, e estrutura do episódio não é fixa, mas depende do gênero, do tempo do episódio, do público-alvo ou do tema. Essas variações podem ocorrer entre *podcasts* pertencentes a canais diferentes ou até mesmo dentro do mesmo canal. Contudo, embora variáveis, os elementos mantêm-se dentro de um padrão reconhecido.

3.4 O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais para cumprir sua missão de ensinar os alunos a ler, escrever e falar. Nesse contexto, o gênero deixou de ser mais um instrumento de comunicação e passou a ser objeto de ensino e aprendizagem, pois é por meio dele que o texto se materializa. Documentos que regem a educação, como a BNCC (2018), enfatizam a importância do texto como unidade central de trabalho.

Nessa proposta o contexto em que o gênero é produzido e como é usado na comunicação são pontos a se considerar para o alcance do objetivo de desenvolver habilidades significativas no uso da linguagem, isto é, fazer com que o aluno alcance habilidades relevantes de comunicação e interpretação em diversos meios semióticos, entre elas estão a produção, a escuta e a leitura de textos. Por isso, materializar esse ensino por meio dos gêneros textuais é promover condições para que o aluno desenvolva também habilidades de compreensão sobre os usos da linguagem, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento cognitivo e social. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 75),

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Isso implica dizer que os gêneros são ferramentas amplas e versáteis que auxiliam na realização de diversas atividades de comunicação, uma vez que, ao entender e dominar diferentes gêneros textuais, os aprendizes adquirem a capacidade de se expressar de forma mais

eficaz em situações variadas. Além disso, eles fornecem modelos e diretrizes que ajudam os alunos a compreender como produzir textos específicos de acordo com as expectativas e normas da comunicação em determinados contextos.

Com base nos postulados teóricos, a respeito da importância do trabalho com os gêneros, conforme a BNCC,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67).

Sobre essa afirmação, e no que concerne ao estudo do gênero no desenvolvimento das habilidades leitoras, podemos destacar dois aspectos do seu ensino. Primeiramente, uma das primeiras etapas da leitura consiste na demarcação dos objetivos postos para ela, estando esses objetivos relacionados também ao gênero do texto, pois a sua função é uma das condições balizadoras do tipo de leitura que será feito. Logo, o conhecimento do gênero é um dos aspectos que precisam ser mobilizados para o desenvolvimento das habilidades relacionadas às práticas de linguagem.

O segundo aspecto se refere ao papel da escola nesse processo, uma vez que é por meio da contemplação de diversos textos e gêneros textuais, orais e escritos, que o aluno pode desenvolver sua competência discursiva e, assim, ampliar as possibilidades de participação nas práticas das diversas esferas das atividades humanas. Sobre a seleção de textos a serem trabalhados nas aulas, os PCN (1988) ressaltam que há uma infinidade de gêneros e, por isso, seria impossível de a escolar trabalhar com todos; sendo necessário priorizar apenas alguns para uma abordagem mais aprofundada.

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 caracterizem os usos públicos da linguagem. (Brasil, 1988, p. 24)

Esta orientação é embasada pela concepção bakhtiniana de gênero e a distinção que o autor faz de gêneros primários e secundários. Para entender a natureza do enunciado deve-se considerar tanto os gêneros primários quanto os secundários, e compreender como esses dois tipos de gêneros se relacionam e como os gêneros secundários se desenvolveram ao longo do tempo. Com base nisso, ressaltamos a importância de propiciar ao aluno vivências de situações

que correspondem às práticas de linguagens contemporâneas, como os gêneros multimidiáticos, que, atualmente, não são apenas acessados com facilidade, mas também produzidos e publicados com mais frequência, sendo a *web* o ambiente no qual essas novas produções são veiculadas.

Para Marcuschi (2018, p. 198), se consideramos o gênero como “texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível”, aceitamos que a evolução tecnológica interfere nas produções de gênero, como as conversas face a face que se tornaram digitais, com novo formato e nova função, possibilitando o surgimento de novos gêneros. Conforme o autor, tratar desses gêneros é importante, pois além de estarem em desenvolvimento, apresentam particularidades, possibilitam a revisão de conceitos tradicionais sobre textualidade e a análise da nossa relação com a linguagem, escrita e oral.

Em virtude da associação do ensino de gênero com o desenvolvimento da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) consideram que esse trabalho na escola tem objetivos precisos, como o domínio do gênero para sua compreensão, apreciação e produção, bem como a aplicação dos conhecimentos adquiridos em outros gêneros. Segundo os autores, no ambiente escolar, a produção de alguns gêneros não é natural, mas sim um objeto para aprender, sendo seu domínio obtido por meio da inserção do aluno em simulações de situações comunicativas próximas às reais. Para eles, quando há uma descrição detalhada das características de um gênero, seu ensino se tornará mais fácil, promovendo não só uma apropriação deste como uma ferramenta de meio de expressão, mas também o desenvolvimento linguístico associado a ele.

3.5 A RETEXTUALIZAÇÃO

Com frequência, fazemos reformulações nos textos com os quais nos deparamos no cotidiano, seja na anotação de uma aula, no relato de um livro que lemos ou de um filme ao qual assistimos, na apresentação de um trabalho que foi previamente roteirizado, entre outras situações. Essa recriação é chamada de retextualização, explicada por Dell’Isola (2007, p. 36) como “a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”. Para Marcuschi (2010, p.48),

Lidamos com a retextualização “o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

A reformulação de um texto para outro acontece de uma maneira automatizada, mas não mecânica. Isto quer dizer que, ao reformular um texto em outro, a forma e a estrutura do texto original podem ser alteradas, mas o seu conteúdo deve ser mantido, considerando o seu contexto, seu significado subjacente e sua intenção, e só se mantém esse conteúdo quando ele é compreendido. Isso reforça que a manutenção da coerência é inerente a esse processo de transformação, logo, está intrínseco nele a importância do processo cognitivo de compreensão. Segundo Marcuschi (2010, p. 47), “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer”.

Ao considerar as possibilidades de se trabalhar com a fala e a escrita, o autor sugere quatro maneiras viáveis de retextualização, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Possibilidades de retextualização

Possibilidades de Retextualização			
<div style="text-align: center;"> >----- ----- ----- -----> </div>			
1. Fala →	Escrita	(entrevista oral →	entrevista impressa)
2. Fala →	Fala	(conferência →	tradução simultânea)
3. Escrita →	Fala	(texto escrito →	exposição oral)
4. Escrita →	Escrita	(texto escrito →	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48)

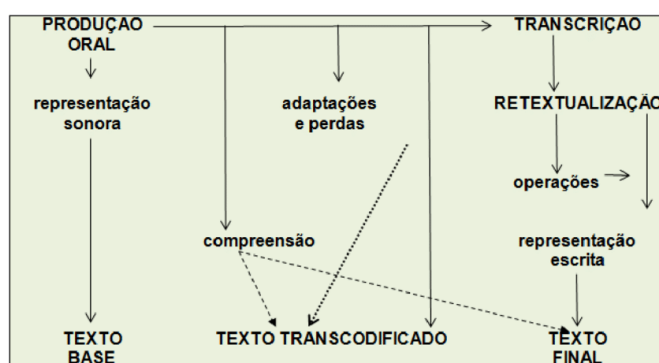
Em favor dessas possibilidades, é também importante distinguir os processos de retextualização e transcrição. Segundo o autor, a diferença primordial entre os dois se dá pela interferência na natureza da linguagem, enquanto na transcrição preza-se pela não interferência, a retextualização é caracterizada pelas mudanças que ela provoca, “tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo” (Marcuschi, 2010, p. 52).

Para 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”. Em virtude disso, a autora apresenta uma sequência de procedimentos envolvendo o trabalho com gêneros textuais, em duas etapas. A primeira consiste nas atividades de leitura, compreensão textual e identificação do gênero, e a segunda, nas atividades de retextualização, conferência, identificação do gênero-produto da retextualização e reescrita. Esse percurso, com exceção da reescrita, foi seguido na atividade de retextualização da tira em *podcast* proposta nesta pesquisa, mas foi inserido na proposta do produto final, a saber um e-book.

Dentre essas atividades, a autora reforça que a compreensão é a atividade que permeará todo o processo e, a partir dela, o aluno precisará considerar algumas variáveis essenciais no processo de retextualização. Marcuschi (2010), aponta essas variáveis ao abordar as formulações linguísticas envolvidas no processo da retextualização da fala para a escrita, mas que valem para as demais possibilidades. São elas: o propósito ou objeto da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos de cada modalidade. Todas essas variáveis referem-se à estratégia de regularização linguística, isto é, à mudança consciente do nível de linguagem associado a cada aspecto envolvido nesse processo. Ao retextualizar uma entrevista em um artigo de divulgação científica, por exemplo, percebemos como cada uma dessas variáveis interferem no produto. Portanto, no processo de retextualização, é necessário considerar também os aspectos linguísticos.

O autor também defende que os sentidos do texto são produzidos numa relação articulada entre sujeito, língua e seu funcionamento e as instâncias de produção. Por esse motivo, propõe a apresentação de um diagrama, no qual descreve e ilustra o processo de transformação de um texto, especificamente da fala para a escrita, esclarecendo o caminho percorrido de uma produção a outra. Marcuschi (2010) define esse processo como fluxo das ações, como vemos no quadro 11.

Quadro 11- Fluxo das ações



Fonte: Marcuschi (2010, p. 72)

Adotamos os termos desse processo, texto base, transcodificado como meio e texto final na denominação do uso e das produções dos gêneros textuais na coleta de dados desta pesquisa. O texto base é o texto de partido, isto é, o material que os alunos recebem para ler; o transcodificado, que chamamos meio, é a transcrição, que acontece sem muitas operações complexas de interpretação; e o texto final é a retextualização propriamente dita. Para Marcuschi (2010, p 73),

A fase denominada texto final deverá conter o texto na sua versão final, observadas

as operações realizadas ao longo do percurso. Aqui temos transformações que devem interferir em maior ou menor grau a depender da amplitude da intervenção no processo como um todo.

Ressaltamos que a mudança de texto transcodificado para texto meio foi adotada na nossa pesquisa devido à definição dada pelo autor ao conceituar essa etapa do processo como “simples descrição” (p.73), adotando como premissa a fidelidade ao texto de partida e a não interferência (qualquer tipo de eliminação ou inserção de elementos) Marcuschi (2010) desconsidera essa etapa como retextualização. Logo, ao observarmos as produções elaboradas para a coleta de dados, constatamos que a produção das narrativas em prosa feita pelos alunos não se tratou de uma simples transcrição, mas houve mudanças que já a configuram como retextualização e, por isso, não pode ser classificada como um texto transcodificado. E, embora, essa produção seja considerada uma retextualização por apresentar interferências interpretativas, ela ainda é um meio de instrumentalização para a produção final, que é o podcast.

Marcuschi (2010) sugere que há, pelo menos, dois aspectos envolvidos no processo de retextualização, o aspecto linguístico-textual-discursivo, que compreende as operações linguísticas realizadas na transformação do texto base no texto fim, e o aspecto cognitivo, relacionado à compreensão, no qual se insere as inferências.

Dell’Isola (2007, p. 14) enfatiza que a compreensão é o aspecto de maior importância nas atividades de retextualização, para ela essa atividade cognitiva “tanto pode ser caminho livre para que se realize a transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência”. Isso significa que, ao identificar a ideia principal do texto base e relacionar suas ideias, o leitor consegue recriar o texto de maneira significativa; em contrapartida, a incoerência temática ou a inconsistência na lógica no texto fim revela um problema decorrente da falta de compreensão. Com base nessas ideias, reforçamos a atividade de retextualização como uma ferramenta que contribui para o trabalho com os gêneros textuais e para as práticas relacionadas ao desenvolvimento da leitura.

4 METODOLOGIA

Neste tópico apresentamos as pautas metodológicas que balizam esta pesquisa, explanando as caracterizações e o percurso que viabilizaram a execução desta investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi iniciada com uma investigação exploratória com o objetivo de buscar uma maior familiaridade com o tema, dessa forma fizemos um levantamento de trabalhos prévios para aprimorar a ideia de investigação (Gil, 2010). A partir das palavras-chaves semelhantes às desta pesquisa: leitura, compreensão, inferência e retextualização, foram selecionadas dissertações de repositórios de diferentes instituições, a saber *A tradução intersemiótica em gêneros multimodais: retextualização e produção inferencial*, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns (UFRPE), *A retextualização de crônicas para memes como estratégia de leitura de textos literários*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e *Retextualização : dos quadrinhos ao conto*, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Todas são dissertações produzidas por alunos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

De acordo com o objetivo geral, esta pesquisa classifica-se como descritiva, pois, como afirma Gil (2010, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, o que está consoante com a proposta deste trabalho, que é delinear a maneira como os alunos compreendem um texto por meio de uma avaliação de leitura, com critérios definidos, retextualizando o texto lido.

Quanto à natureza, define-se como aplicada, pois buscamos agir sobre uma deficiência relacionada à falta de propósito e de estratégias para a leitura realizada em sala de aula, ao mesmo tempo em que incentivaremos a leitura e a produção textual, por meio das tiras e do *podcast*, recolhendo os dados para análise. A avaliação do nível de compreensão leitora dos alunos conta com os dados coletados a partir de uma sequência didática, desenvolvida e aplicada para esse fim, a qual, após a análise dos dados, será remodelada conforme necessidades que serão observadas nas produções retextualizadas para a elaboração do produto que acompanhará a pesquisa.

No que concerne à abordagem, este estudo classifica-se como qualitativo, devido ao seu caráter interpretativo, pois busca compreender e interpretar os fenômenos relacionados à compreensão leitora dos alunos e suas estratégias de leitura, manifestadas por meio de suas produções textuais, tanto na primeira produção, que será proposta antes do desenvolvimento da

SD (retextualização de tiras em prosa narrativa), quanto na produção oral por meio da gravação de *podcast*, realizada na última oficina da SD. As produções orais serão transcritas para que possamos compreender os processos cognitivos e de compreensão textual dos alunos participantes.

Em relação às fontes, os dados são do tipo primário, pois se constituem dos textos produzidos pelos alunos, escritos e orais, os quais não passaram por nenhuma análise, e serão coletados pela própria pesquisadora, caracterizando esta investigação como documental.

Quanto aos procedimentos técnicos, o trabalho desenha-se como estudo de campo, o que se justifica pelo fato de que a coleta de dados será realizada diretamente com os alunos, em sua própria sala de aula, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática. Dessa forma, é possível obter informações mais precisas sobre a compreensão leitora dos alunos e as estratégias de leitura que aplicam ao interagir com as tiras e retextualizá-las em narrativa em prosa e em *podcast*.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

A escola onde realizamos a pesquisa é de dependência municipal da rede de ensino de Timon, município do estado do Maranhão, e fica situada na zona rural do município, no povoado Pinto. Fundada em 1984, em 2016 recebeu uma reforma com muitas melhorias, como climatização das salas de aula, local adequado para práticas esportivas dentro do espaço da escola, videomonitoramento, entre outras. A escola atende à demanda de aproximadamente 372 famílias que vivem de atividades comuns ao homem do campo, como lavoura e criação de animais, além de prestarem serviços em polos cerâmicos, pedreiras e balneários da região.

Conforme o projeto político pedagógico (PPP) da escola de 2018, ano em que foi atualizado, a instituição dispunha de 345 discentes e 41 funcionários, destes, 24 eram professores, efetivos e celetistas, distribuídos nos três turnos, atuantes na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Na estrutura física, a escola conta com cinco (5) salas de aula, todas climatizadas com ar-condicionado, uma (1) diretoria com banheiro, uma (1) sala de professores com banheiro, dois (2) banheiros com vestiários para os alunos, uma (1) sala de informática, uma (1) cantina, um (1) depósito, uma (1) quadra poliesportiva coberta e um (1) pátio.

A escola alcançou a 30ª posição nos anos finais na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2021, ocupando uma das quatro últimas posições de notas do município, com uma média de 3,9 pontos calculadas a partir das notas de português e matemática, não atingindo a média estipulada pela Secretaria de Educação de Timon. O

indicador de distorção idade-série também mostrou que a cada 100 alunos, aproximadamente vinte e cinco (25) estavam com atraso escolar de dois anos ou mais, sendo o 9º ano a série com maior número de alunos nessa situação.

Um dos critérios de escolha do campo de pesquisa é o fato de estarmos em exercício nessa escola desde o início de 2023, onde atuamos como professora nas turmas de 8º e 9º ano, sendo este dividido em duas turmas: 9º A, turma participante da pesquisa, e 9º B, uma turma de correção de fluxo, composta por alunos que estão matriculados tanto no 9º ano quanto no 8º ano que ainda não desenvolveram completamente habilidades de leitura e escrita (decodificação e codificação) e habilidades matemáticas. A turma de correção de fluxo não participa de avaliações de aprendizagem promovidas pela secretaria de educação e segue um planejamento diferente do 9ºA, pois tem uma programação própria para atender às necessidades dos alunos.

As aulas para as três séries acontecem no turno da tarde e cada turma tem um total de 4 aulas semanais de Língua Portuguesa, organizadas em uma aula para trabalhar leitura, uma para análise linguística, uma para produção textual e uma para oralidade, podendo modificar a última prática de linguagem para reescrita de texto.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 9º ano A de uma turma formada por 25 alunos com idade entre 14 e 18 anos, devido à distorção idade-série. Dessa quantidade total, o grupo específico dos participantes era formado por 14 alunos, dentre os quais 10 do sexo feminino e 04 do sexo masculino, todos com idade inferior a 18 anos.

Justificamos a escolha da turma pois, à época, ela seria avaliada e usada como parâmetro de comparação em relação ao 9º ano, avaliado em 2021 referente ao resultado no desempenho da habilidade de leitura e compreensão textual cobrada na Prova Brasil. No ano avaliado anteriormente, essa série apresentou baixo desempenho nessa habilidade, não atingindo o nível esperado para a referida série.

Os critérios de inclusão de participantes no grupo foram o atendimento às exigências propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP): anuência do participante mediante à ciência do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), com suas devidas observações, objetivos da pesquisa, métodos de coleta de dados, benefícios previstos e possíveis riscos acompanhados da forma de assistência. Os pais ou responsáveis dos alunos devidamente matriculados na turma a ser aplicada a pesquisa consentiram com a sua participação, e os próprios alunos concordaram em participar mediante a aprovação dos responsáveis. Foram excluídos do grupo de participantes aqueles que não se voluntariaram para a pesquisa ou cujos

responsáveis não consentiram com a participação, bem como aqueles que não apresentaram o termo de assentimento dentro do padrão solicitado.

4.4 COLETA DE DADOS

Os instrumentos e os procedimentos adotados para realizar esta pesquisa foram organizados em duas etapas:

- a) um questionário sobre as práticas de leitura dos alunos com a finalidade de averiguar se eles entendiam a importância e percebiam o aproveitamento dessa habilidade nas situações práticas da realidade, bem como sobre a relevância da leitura de tiras para a formulação do pensamento crítico, além da sondagem do conhecimento do gênero *podcast*, para, assim, traçar o perfil dos participantes e
- b) uma sequência didática que consistiu na leitura de tiras que abordam alguns temas relacionados às vivências comuns dos participantes, seguindo da aplicação de questões de compreensão que os respaldaram a participar, posteriormente, de uma gravação de *podcast*, etapa final da atividade de retextualização. Entre a leitura e a gravação do *podcast*, eles elaboraram uma narrativa em prosa, com o suporte de um roteiro, que será usado na comparação das produções escritas e orais.

Inicialmente, a proposta da SD foi desenhada seguindo a seguinte ordem: leitura da tira, elaboração de um roteiro seguindo questões norteadoras e finalizando com a gravação do *podcast*. Contudo, observamos que os alunos tiveram dificuldades para expressar as ideias no roteiro, e essa é uma dificuldade comum que eles apresentam ao se deparar com questões discursivas também. Por não conseguirem responder aos tópicos de uma maneira desenvolvida e consistente, mudamos o texto-meio durante o percurso da pesquisa de roteiro para narrativa em prosa. Mesmo nesse formato, os tópicos foram utilizados e propostos durante a produção como guia nessa atividade.

Ambas as produções, escrita e oral, narrativa e *podcast*, respectivamente, foram demarcadas pelas mesmas questões, que indicaram os tópicos textuais a serem explorados a partir da leitura, explicitados nos seguintes objetivos:

- averiguar o aspecto da compreensão textual a partir da leitura global, com a identificação do tema;
- analisar a postura do autor em relação ao tema, se ele acolhe, aprova ou critica o assunto, discernindo o seu posicionamento;
- perceber a intenção do autor, se provocar humor ou fazer uma crítica, por meio dos diversos recursos, como quebra de expectativa, ambiguidades, conflitos de interação, entre outros;

- relacionar o tema tratado na tira com o contexto extralinguístico, isto é, a vida social.

A aplicação da SD, desenvolvida com base nas ideias de Cosson (2009), aconteceu no horário das aulas, a fim de que a pesquisadora possa acompanhar o processo e intervir em caso de dúvidas sobre as etapas a serem seguidas.

O autor sistematiza a *sequência básica* do letramento, composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Apresenta também a *sequência expandida*, constituída de motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, e as subdivisões desta em teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, segunda interpretação e expansão. Cosson (2009) apresenta dois critérios que devem ser considerados para se adotar esta última sequência: a extensão do texto e o nível de dificuldade da sua leitura. Por isso, optamos pela primeira sequência para o desenvolvimento da SD com o trabalho de tiras e sua retextualização em *podcast*.

Na primeira etapa, da motivação, por meio da ludicidade, o professor pode favorecer a curiosidade e, assim, despertar nos alunos o interesse pela leitura que será proposta. Nesse âmbito, é importante ressaltar a necessidade de se criar uma situação para que eles estejam preparados para adentrar nos caminhos do texto.

A etapa da introdução consiste na apresentação do autor e da obra, permitindo que os alunos a recebam positivamente. Nessa etapa, acontece o processo da antecipação, por meio do qual o leitor terá o primeiro contato com o texto a ser lido, mas ainda apenas em recorte, seja pelo título ou pelas informações estruturais de um livro, como capa, contracapa, orelha ou ficha catalográfica.

O levantamento de hipóteses no processo da leitura garante que a leitura realizada posteriormente mantenha o leitor mais envolvido, pois ele precisa verificar se o que foi antecipado por ele condiz com o sentido do texto, além de possibilitar a ampliação da percepção da própria leitura, que é feita não só pelo sentido das palavras, mas também pelo modo como são organizadas, sem dispensar a relevância em observar a relação do texto com o contexto.

Por isso, mais do que apresentar a biografia do autor, é proveitoso que se apresentem informações sobre ele que estejam relacionadas ao texto que será lido, falando também sobre a obra e sua importância para o momento, isto é, o contexto social. Pela análise das informações das capas dos livros de Alexandre Beck, o professor pode criar condições para que os alunos construam suas ideias sobre o protagonista das tiras, quem ele é, um menino na fase da infância que tem o cabelo azul, o que mostra um pouco da sua irreverência, e o que o diferencia dos outros personagens, ter um sapo como bicho de estimação, por exemplo.

Além dessa apresentação, o professor deve usar esse momento para justificar a escolha

do texto, como a atualidade dos temas nele retratados, bem como a possibilidade de associar o conteúdo dele às vivências sociais do leitor, de si ou do outro, aos temas discutidos na contemporaneidade, além de provocar uma reflexão, seja na esfera do humor, da crítica ou da exposição de uma ideia de forma direta.

Na etapa da leitura, Cosson (2009) explica que é preferível que a prática de leitura de romances, por exemplo, que são narrativas longas, seja feita fora do ambiente da sala de aula. Nesse caso, para conseguir acompanhar o andamento da leitura, o professor pode instituir intervalos, que são períodos de desenvolvimento de atividades referentes ao texto que está sendo trabalhado. Esse período de intervalo não tem intenção de garantir a leitura como se fosse uma cobrança, mas sim de verificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos nessa prática, na decodificação, no tempo disponível para dedicação à leitura ou no não atendimento das expectativas em relação ao enredo, que pode gerar abandono da obra.

Como a tira é um texto de leitura rápida, essas situações foram vivenciadas no processo, por isso, o intervalo instituído para a leitura das tiras foi de apenas um, durante a aula, na qual, com um suporte de um roteiro de perguntas sobre o texto, elaborado de forma generalizada, portanto, cabível a diferentes tiras do mesmo personagem, os alunos apoiaram-se para realizar a leitura e, na etapa seguinte, socializaram sua compreensão, inicialmente por meio da produção da narrativa em prosa, na qual eles organizaram suas ideias e percepções sobre o texto, em seguida pela participação oral com mediação da professora.

Ao socializar a interpretação individual em um grupo, promove-se a consciência da coletividade, e como Cosson (2009, p. 66) defende, “essa coletividade fortalece e amplia os horizontes da leitura”. Essa socialização acontece no momento exterior da leitura, que consiste em promover o registro da interpretação, o que pode ser feito de diversas maneiras, a depender do gênero textual e da série escolar do leitor. Nesta etapa, o registro foi realizado de duas maneiras: na organização de uma narrativa em prosa, elaborada com o suporte de um roteiro, para a participação em um episódio de *podcast* e na gravação deste, utilizando, nas duas etapas, a ferramenta da retextualização, proposta por Dell’Isola (2007).

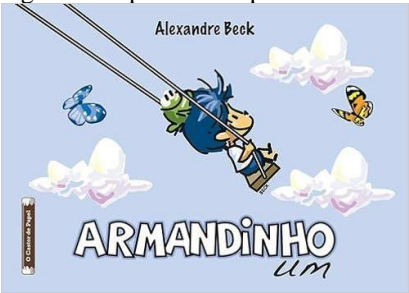
Após a leitura das tiras, conforme foi descrito na etapa anterior, os alunos participaram de uma gravação de um episódio de *podcast*, mediado pela professora e pesquisadora da turma, no qual deixaram registrada a sua interpretação dos textos lidos, recontando a situação e tecendo comentários sobre os tópicos solicitados para observação, a saber a identificação do tema do texto, do posicionamento do cartunista, de como o tema se manifesta nas diferentes linguagens, verbal e não verbal, do efeito de humor, crítica ou reflexão e da relação entre o tema retratado no texto com o contexto social, de acordo com as habilidades EF69LP05 e EF69LP03 da

BNCC.



Para tanto, nessa etapa, é necessário que o professor explique aos alunos o funcionamento e a organização do gênero *podcast*, por meio de exemplificação e sistematização da temática, composição e do estilo, garantindo que os alunos entendam como será a participação deles, desde o conteúdo que será apresentado à forma como será dito e a sua duração, mantendo sempre a interação com a apresentadora, no caso, o professor.

No quadro 4, a seguir, sintetizamos essas etapas, apresentando o planejamento dos procedimentos que foram realizados em cada uma delas:

Quadro 4 – Etapas da Sequência Didática

Motivação (período de uma aula de 50 minutos)	1. Promover revisão das características do gênero textual Tira e sistematização das características do gênero textual <i>podcast</i> por meio de <i>quiz</i> elaborado em plataforma digital. A atividade foi realizada com proposta de gamificação, na qual a turma foi organizada em grupos para facilitar o debate e a participação de todos.
Introdução (uma aula de 50 minutos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar as imagens das capas dos livros de Alexandre Beck (Figura 7), para que os alunos criem uma ideia inicial do protagonista que dá nome para a série de tiras. Perguntas usadas para levantamento de hipóteses: o que lembra o nome Armandinho? Que características dele chamam sua atenção? O que o diferencia das demais personagens de tiras? Você consegue identificar qual é o animal de estimação da personagem? Você tem ou já teve algum bicho de estimação? Fale sobre ele. 2. Compartilhar uma entrevista⁹ gravada do autor das tiras, Alexandre Beck, para que os alunos o conheçam, compreendam o processo de criação da personagem Armandinho e verifiquem se condizem com as hipóteses levantadas na questão anterior. 3. Aplicar atividade de caça-palavras com características que podem ser atribuídas ao personagem Armandinho. <p>Figura 7 – Exemplo de imagem de capa de livro para levantamento de hipóteses</p>  <p>Fonte: Amazon</p>
Leitura e intervalo (uma aula de 50 minutos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propor a leitura da tira escolhida. Como se trata de um texto curto, de leitura rápida, foi proposto apenas um intervalo para a leitura. Durante a aula, os alunos fizeram a leitura do texto e tiveram como suporte um roteiro de perguntas sobre o texto. Nesta etapa, após a leitura, os alunos fizeram a retextualização da narrativa na modalidade escrita. Estes foram os aspectos observados no texto: <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se dá a situação inicial da tira? 2. Quais eram as expectativas do personagem? 3. O que, de fato, acontece no último quadrinho? 4. Como a personagem principal reage diante da situação? 5. Que informações não verbais revelam o sentimento de Armandinho?

⁹Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ll4aOff-D_I. Acesso em: 08 ago.2023

	<p>6. A tira é mais humorística ou mais reflexiva? Explique abordando o tema.</p> <p>7. Os que os personagens vivenciam na tira pode acontecer no cotidiano?</p> <p>8. O que se pode deduzir sobre o ponto de vista do autor sobre esse assunto?</p> <p>9. Você concorda com o ponto de vista do autor? Comente.</p> <p>A tira escolhida para ler com a turma com o objetivo de gerar dados para análise nesta pesquisa (Figura 8) aborda o tema da substituição das brincadeiras de criança pelas telas, tema atual e que gera debates frequentes e importantes.</p> <p>Figura 8 – Tira para leitura da etapa de coleta de dados</p>  <p>Fonte: tirasarmandinho</p>
<p>Interpretação (duas aulas de 50 minutos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizar os alunos com o formato do <i>podcast</i> por meio da apresentação de um trecho de um <i>podcast</i> com a participação do autor das tiras, discutindo em seguida sobre as seguintes questões: quantos participantes há nesse <i>podcast</i>? Que papel eles desempenham? O que você percebeu quanto ao início do episódio: já acontece com o convidado ou há uma introdução? Como é a linguagem usada pelos participantes? Como os anfitriões guiam o episódio? Que semelhanças e diferenças existem entre o <i>podcast</i> e outros formatos de entrevistas como em programa de rádio ou TV? 2. Iniciar a preparação para a gravação dos <i>podcasts</i>. Cada aluno se preparou seguindo os tópicos de fala com base nas perguntas formuladas a partir dos seguintes aspectos: recontar a narrativa da tira, tecer comentários sobre o tema do texto, identificar o posicionamento do cartunista sobre o tema e como ele se manifesta nas diferentes linguagens, verbal e não verbal, identificar o efeito de humor, crítica ou reflexão e comentar sobre a relação entre o tema retratado no texto com o contexto social, de acordo com as habilidades EF69LP05¹⁰ e EF69LP03¹¹. 3. Apresentar logotipos de alguns <i>podcastings</i> (Figura 9) para familiarização dos alunos com as características desse elemento, como a escolha das cores, dos ícones, do formato e tamanho das letras. <p>Figura 9 – Logotipos de <i>podcastings</i></p>  <p>Fonte: mybest (2023)</p>

¹⁰ “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tiras, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” (Brasil, 2018, p. 153).

¹¹ “Identificar, em tiras, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.” (BRASIL, 2018, p. 153)

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dividir os participantes em dois grupos e promover a criação do nome e do logotipo dos <i>podcastings</i> da turma e da maneira como o <i>podcast</i> será iniciado. Cada grupo deve criar um cartaz para seu <i>podcasting</i> com as informações visuais que envolvam também o gênero tira. 5. Gravar episódios com duplas para dinamizar a conversa e não haver interferências demasiadas nas interpretações individuais. Os áudios serão gravados com o suporte de gravador de voz do celular. Os alunos deverão comentar sobre os tópicos abordados como se estivessem compartilhando suas ideias com uma audiência fictícia, obedecendo aos princípios de participação de um <i>podcast</i>, como interação com o apresentador, regulação do tipo de linguagem e do tempo de fala.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa sequência didática, juntamente com o questionário sobre as práticas de leitura dos alunos, busca coletar os dados que serão analisados e, conseqüentemente, possibilitarão que se alcancem os objetivos da pesquisa.

4.5 CORPUS

O *corpus* do trabalho é composto pela síntese das respostas ao questionário de sondagem dos participantes e pelas produções textuais orais e escritas dos alunos feitas a partir da retextualização, desencadeadas por meio do desenvolvimento da sequência didática.

As produções iniciais corresponderam a uma atividade de retextualização de tira em prosa narrativa. As produções finais foram constituídas pelo texto oral gerado na gravação do *podcast*, que serão transcritas para a análise. Essas produções (inicial e finais) foram comparadas para averiguação da hipótese levantada verificando se houve elaboração de inferências e se estas foram autorizadas pelo texto, não configurando em falseamento.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Para garantir a integridade e a dignidade dos participantes desta pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação de riscos e benefícios, conforme regulado pelo Comitê de Ética em Pesquisas.

A pesquisa documental será feita com os textos produzidos pelos alunos. Logo, por se tratar de uma coleta de dados que envolve seres humanos, também envolve riscos. Por isso, para garantir a ciência da participação dos alunos, haja vista que são menores de idade, será solicitada uma autorização para a escola, pais ou responsáveis assegurando que todos compreendam os riscos, objetivos, métodos e os benefícios da pesquisa, acordados com Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

De acordo com a Resolução CNS Nº 466 de 2012, esta pesquisa apresenta “risco

mínimo”, pois não envolve riscos imprevisíveis, relacionados à saúde física e mental dos participantes. O risco, no entanto, pode estar relacionado à exposição dos dados dos participantes e às prováveis críticas apontadas às suas produções, haja vista que os dados coletados serão os textos produzidos por eles, podendo causar-lhes constrangimento e incômodo, caracterizando, assim, esses riscos como dano imaterial, por lesão à honra, imagem ou privacidade. Por isso, todas as precauções para assegurar a segurança dos alunos serão tomadas, como, por exemplo, a não divulgação dos nomes ou outra forma de identificação que possa expô-los de forma que fira o seu direito de preservação da imagem e identidade.

Dessa forma, nos exemplos de produções textuais inseridos no corpo da pesquisa, serão adotados códigos com letras para manter a organização da sequência dos exemplos sem relacioná-los diretamente a nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Eles também terão resguardados o seu direito de participação das atividades, bem como o cuidado com o bem-estar durante a participação destas para evitar desconfortos, como o momento de a gravação, que acontecerá em uma sala mais reservada, com material do professor e durante o horário de estudo dos alunos. Assim, estes não precisarão mudar sua rotina nem ter gastos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa. Além disso, por se tratar de uma produção oral que envolve gravação de voz, a fim de resguardar o direito à privacidade dos participantes, no tocante ao uso da imagem, voz e identidade deles, as produções gravadas serão transcritas para que sejam analisadas e divulgadas na pesquisa, com os devidos cuidados já citados neste tópico.

Por se tratar de uma pesquisa que busca avaliar a leitura inferencial, uma tarefa importante para educadores e pesquisadores interessados em compreender como os leitores de uma série específica processam e interpretam textos, as melhorias que podem resultar dela são significativas, como a possibilidade de utilizar diferentes estratégias e recursos para incentivar a leitura e estimular a compreensão do texto. Transformando, assim, a realidade constatada em sala de aula e em resultados de avaliações externas, sobre as deficiências nas habilidades de leitura relacionadas à inferência, em competência de sintetizar e reconstruir as ideias do texto em um novo formato, por meio da retextualização, de forma que faça sentido no novo contexto.

Além disso, propiciará ao aluno experimentar a sua participação no processo da leitura com uma finalidade que não se restringe apenas à sala de aula, mas o torna produtor de conteúdo e participante ativo nas práticas de linguagem, vivenciando o objetivo da leitura na sua formação como cidadão, como versam os documentos que regem a educação.

Os resultados obtidos estarão à disposição dos pais/ responsáveis quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a permissão desses. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa serão destruídos após a

análise e divulgação.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo tratamos dos resultados da pesquisa, iniciando com o resultado do questionário sobre o perfil dos alunos e seus hábitos de leitura, o qual revela informações importantes para compreender suas preferências e familiaridade com os gêneros que serão objeto de estudo: tira e *podcast*. Além disso, apresentamos as categorias de análise escolhidas para verificação das inferências realizadas nas produções textuais, partindo inicialmente dos textos escritos (tiras) para, em seguida, abordar os textos falados (*podcasts*).

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES- QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE LEITURA

Consoante com objetivo da pesquisa, caracterizado como descritiva, um dos procedimentos para a coleta de dados é a aplicação de questionários (Gil, 2010). Logo, com o intuito de traçar um panorama do grupo de participantes, identificar suas dificuldades antes, durante e após a pandemia, por meio de uma autoavaliação, e sondar o conhecimento prévio deles sobre os gêneros explorados na pesquisa, elaboramos um questionário composto de 18 questões mistas, 10 fechadas e 8 abertas. Além de mapear o perfil dos alunos, a reunião dessas informações possibilita um direcionamento das práticas pedagógicas, para, assim, adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos e desenvolver estratégias mais eficazes para o ensino. Os resultados obtidos com as respostas foram sintetizados em informações quantitativas e agrupados de acordo com os tópicos abordados no questionário, que foi respondido de forma anônima.

Categoria 1: Práticas de Leitura¹²

O objetivo dessa categoria, cujos resultados estão compilados no Quadro 5, é sondar como os alunos percebem a leitura no cotidiano e seus hábitos em relação a essa atividade.

Quadro 5- Resumo dos Resultados: tópicos 1,2,3,4

Tópico	Resposta dos Alunos
1. Hábito de leitura fora da escola	13 alunos - às vezes; 1 aluno – sempre
2. Motivações para leitura	3 alunos - por prazer; Restante - para obter informações
3. Situações em que leitura é útil	Somente 2 participantes destacaram outras finalidades além de obter conhecimento; temas abordados: atividades escolares, acompanhar legendas

¹²As informações desta seção foram organizadas com a ajuda da inteligência artificial. Os dados foram fornecidos pela autora organizados em forma de parágrafo e fornecido o comando à máquina para que ela executasse a tarefa de organizá-los em quadros.

Tópico	Resposta dos Alunos
	em séries coreanas
4. Sugestões para tornar a leitura interessante	Com exceção de 1 aluno que não soube responder, os outros sugeriram a criação de biblioteca e projetos de leitura

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados indicam que os alunos geralmente não veem a leitura como prática cotidiana e a associam principalmente a um valor estético. Apenas uma minoria lê por prazer, enquanto a maioria lê para obter informações. Essa concepção de leitura funcional e utilitária encontra suporte na análise de Dell’Isola (1988, p. 33), que discute o valor pragmaticamente atribuído à leitura ao longo de sua história. Segundo a autora, "o desenvolvimento histórico da prática da leitura vai mostrá-la sempre em uma perspectiva funcional e utilitária". No entanto, ela também propõe que a leitura possui uma "índole emancipadora", o que sugere um potencial mais profundo de envolvimento com a leitura além da busca por informações ou respostas imediatas.

Categoria 2: Autoavaliação da performance durante a pandemia

A segunda categoria, detalhada nos Quadros 6 e 7, refere-se à autoavaliação da performance dos estudos durante a pandemia. É importante frisar que essa turma cursou o 7º ano de maneira remota e, sobre esse período, temos os seguintes dados.

Quadro 6- Resumo dos Resultados: tópicos 5,6

Tópico	Resposta dos Alunos
5. Frequência de estudos na pandemia	8 - alguns dias na semana; 5 - rotina diária; 1 - não acompanhou
6. Motivos para dificuldades	Fatores: falta de disciplina, falta de celular/internet, dificuldade em compreender conteúdo, falta de orientação presencial

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7- Detalhamento das respostas para o tópico 6: motivos de dificuldades para estudar durante a pandemia

Participante	Resposta
P1	“Faltou disciplina porque eu fazia só às vezes, quando eu queria”
P2	“Porque era só o celular da minha mãe, e porque eu não me interessava para estudar”
P3	“Tive dificuldade por conta que não era todos os dias que dava vontade de estudar”
P4	“Eu não tinha internet e nem celular”
P5	“Faltou disciplina”
P6	“Tive muita dificuldade porque não dava para entender o que o professor queria repassar”
P7	“eu tive muita dificuldade porque não tinha professora perto pra me explicar as coisas”

Participante	Resposta
P8	“foi não ter entendido direito alguns assuntos por conta que não era presencial e tinha algumas dúvidas”
P9	“Não gostei porque não tinha professor para dar explicação como na escola”
P10	“Porque não dava pra acompanhar atividade e aulas”
P11	“Não consegui acompanhar atividades e aulas”
P12	“eu tive muita dificuldade porque faltou disciplina e coragem”
P13	“Eu tinha dificuldade porque eu não acompanhava as aulas”
P14	“Não me focava nos estudos”

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de a falta de acompanhamento por parte dos alunos às aulas durante o período da pandemia ser justificada em grande parte pela ausência de ferramentas necessárias a isso, esses resultados revelam outro quesito desse período: a dificuldade que os alunos tinham em acompanhar as aulas, no sentido de acessar o conhecimento, atribuída à falta de disciplina e à ausência do auxílio do professor, devido, principalmente, às barreiras circunstanciais.

Quanto ao retorno às aulas, abordado no tópico 7, a maioria dos alunos relatou dificuldades na compreensão de textos complexos, mas alguns já as superaram. Essas dificuldades sugerem a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a compreensão contextualizada, conforme Dell’Isola (1988), que afirma que “o sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão” (p. 35). Tal observação destaca que a interpretação de textos depende não só do conteúdo textual, mas também dos conhecimentos prévios do leitor, enfatizando a importância de práticas que ajudem os alunos a conectar a leitura a suas próprias experiências.

Categoria 3: Contato com Gêneros Textuais

A terceira categoria, resumida no Quadro 8, é direcionada à sondagem do contato dos alunos com gêneros textuais trabalhados na série.

Quadro 8- Resumo dos resultados: tópicos 8,9,10,11

Pergunta	Resposta dos Alunos
8. Gêneros textuais preferidos	História em quadrinhos e tiras foram os mais votados, seguidos de notícia, reportagem, charge, contos, crônica e artigo de opinião
9. Contato com gêneros digitais	Mais conhecidos: meme, <i>podcast</i> , chats, vlog, gif, blog, fanfiction
10. Acesso aos gêneros digitais	Redes sociais populares: YouTube, Instagram, Kwai, TikTok, WhatsApp

Pergunta	Resposta dos Alunos
11. Uso de gêneros digitais na escola	Experiências com memes e fanfictions, geralmente no papel;

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados mostram que a maioria dos alunos possui contato com gêneros digitais, mas defende que esses gêneros deveriam ser mais explorados nas aulas de Língua Portuguesa, dada sua relevância no cotidiano. Esse interesse dos alunos por gêneros que capturam sua realidade e cotidiano reforça a importância de promover práticas de leitura que vão além do caráter funcional e pragmático.

Corroborando com essa importância sobre o estudo dos gêneros textuais na escola, 13 alunos concordaram que esses gêneros deveriam ser mais explorados em sala de aula, pois reconhecem o contato com eles no dia a dia, logo deveriam aprender a usá-los corretamente. Um aluno ainda considerou que esses gêneros deixam a aula mais divertida e atraente.

Nesse aspecto, fica clara a necessidade de promover a interação do sujeito com os gêneros textuais como uma maneira de desenvolver uma competência metagenérica, definida por Koch e Elias (2022) como uma competência possibilitadora de interação do indivíduo nas práticas sociais; para as autoras, “é essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral)” (Koch e Elias, p. 56, 2022).

Categoria 4: Percepção dos gêneros tira e *podcast*

A última categoria, detalhada no Quadro 9, trata sobre a percepção dos alunos quanto aos gêneros textuais específicos desta pesquisa apresentada separadamente nos dois quadros a seguir. A pergunta 13 questiona que tipos de conteúdo eles costumam identificar nas tiras, e a 14 sonda sobre as estratégias de compreensão, se é possível construí-la somente pelo texto apresentado ou se é preciso conhecimentos prévios, além do que está posto. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 9- Resumo dos resultados: tópicos 13,14

Pergunta	Resposta dos Alunos
13. Conteúdo das tiras	9 - entretenimento/humor; 2 - entretenimento/humor e reflexão; 3 - crítica social
14. Compreensão de tiras	Compreendem apenas pelas informações na tira, sem considerar a necessidade de conhecimentos prévios

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas respostas sugerem que os alunos podem precisar desenvolver habilidades de leitura crítica e inferencial para enriquecer sua compreensão acerca da leitura de tiras. Dell’Isola (1988), por exemplo, aponta alguns fatores que dificultam a compreensão de um texto, dentre eles está o desconhecimento do patrimônio cultural por parte do leitor. Logo, não é possível construir uma interpretação textual desconsiderando os saberes particulares e sociais.

Rama, Vergueiro (2022) usa o termo alfabetização para defender o ensino da linguagem específica dos quadrinhos a fim de munir o aluno e o professor, aquele para a decifração das múltiplas mensagens, e esse para obter melhores resultados na sua utilização. Dentre as possibilidades apresentadas pelo autor para o uso de Histórias em Quadrinhos na sala de aula, elencamos a proposta 8, que diz respeito à temática: produção de sentido/coerência e tem como objetivo abordar uma tira e identificar o efeito de humor decorrido da imprevisibilidade do final da narrativa, que foi a proposta explorada com os alunos na coleta de dados desta pesquisa. Contudo, para compreender que houve um final imprevisível, que também conhecemos como quebra de expectativa, é necessário que o aluno tenha conhecimento prévios sobre o tópico abordado. Concluímos que é equivocada a ideia dos participantes da pesquisa de que conhecimentos prévios são dispensáveis para a compreensão de uma tira.

Na questão seguinte, os alunos foram desafiados a escreverem o que sabem sobre *podcast*. Seguem expostas no Quadro 10 as respostas obtidas.

Quadro 10- Detalhamento de respostas para a tópico 15: conhecimento sobre *Podcast*

Participante	Resposta
P1	“Podcast é tipo uma entrevista sobre a pessoa convidada”
P2	“Não sei explicar”
P3	“Podcast é tipo uma entrevista sobre a pessoa convidada”
P4	“É um conteúdo em áudio”
P5	“Eu sei mas não estou lembrada mas é tipo o podcast da Polyana onde conversam sobre assuntos tanto da novela como da vida dos atores”
P6	“Perguntas e respostas coisas engraçadas”
P7	“Podcast é um programa onde vai muita gente famosa”
P8	“Que pessoas são convidadas para falar um pouco da sua carreira”
P9	“Sei pouca coisa o podcast é um programa que entrevista celebridades e fazem perguntas e só”

Participante	Resposta
P10	“É tipo umas perguntas com respostas entre pessoas”
P11	“É um canal de entretenimento sobre blogueiros”
P12	“Podcast é um programa onde o famoso fala como foi sua carreira”
P13	“Uma pessoa convida outra para fazer perguntas sobre sua vida etc.”
P14	“É você gravar uma entrevista com uma pessoa”

Fonte: Elaborado pela autora.

Questionados sobre o hábito e frequência de ouvir *podcast*, 7 participantes afirmam ouvir de vez em quando, 4, que já ouviram uma vez, e 3, que ouvem com frequência. Dentre os temas pelos quais eles se interessam, em primeiro lugar está a vida de artistas, seguido de esportes, humorísticos, novelas e música.

Essas respostas revelam que eles podem não estar familiarizados com a pluralidade de possibilidades que o formato de *podcast* oferece, e refletem experiências específicas e populares, como entrevistas com famosos. Eles podem carecer de uma visão mais ampla sobre a função e o potencial do *podcast*, limitando-se a exemplos populares que consomem.

Como já explanado no referencial teórico desta pesquisa, segundo Lopes (2017) esse gênero textual possibilita a criação de um espaço comunicativo no qual os alunos podem se expressar e passarem a ser produtores de conteúdo, e, embora seja acessado por meio de áudio, o foco do desenvolvimento das práticas de linguagem está no eixo da oralidade, conforme defendido pelo autor citado e pela BNCC (2018).

A partir do questionário aplicado, identificamos, não apenas os tipos de textos mais consumidos pelos alunos, mas também, suas práticas de leitura e as influências que moldam essas escolhas. Observamos, por exemplo, uma visão simplificada tanto das tiras, vistas como textos de fácil compreensão, quanto dos *podcasts*, percebidos majoritariamente como entrevistas com celebridades.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Seguindo os critérios de Marcuschi (2018), conforme apresentado no referencial teórico, analisamos se as inferências verificadas nas produções retextualizadas escritas e orais obtidas por meio da coleta de dados são dos tipos indução, particularização e reconstrução; o primeiro por se tratar de uma reunião de informações textuais para se chegar a uma conclusão, inferência necessária para compreender as lacunas das tiras; o segundo por se apoiar em experiências e

conhecimentos contextualizados a partir de um lexema específico; e o terceiro por se tratar de uma retextualização, pois haverá conversão de discurso e introdução de informações para preencher o texto no novo formato.

No aspecto da retextualização representada pela reconstrução, a análise é respaldada por Dell’Isola (2007). Como já elucidado, a autora defende uma sequência de procedimentos envolvendo o trabalho com gêneros textuais para essa atividade organizada em duas etapas. A primeira consiste nas atividades de leitura, compreensão textual e identificação do gênero, e a segunda, nas atividades de retextualização, conferência, identificação do gênero-produto da retextualização e reescrita. Ressaltamos que a etapa da reescrita não foi explorada nesta pesquisa, pois o objetivo inicial se concentrou na proposta como instrumento para a coleta de dados. Contudo, propomos a sequência completa na proposta do produto final atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Consideramos também os objetivos específicos listados na introdução para nortear essa análise:

- identificar as estratégias de compreensão das tiras nos seguintes aspectos: compreensão do tema do texto e sua relação com o contexto extralinguístico, percepção da quebra de expectativa do texto para produção do efeito de humor ou da crítica associada ao tema, posicionamento sobre o problema abordado no texto;
- avaliar as inferências construídas na leitura do gênero tira a partir das produções retextualizadas e comparar a consistência e a fragilidade das interpretações nas produções textuais oral e escrita, verificando como a retextualização em *podcast* contribui para análise da compreensão leitora dos alunos;
- elaborar uma proposta didática que contemple estratégias de leitura e produção textual com base na prática da retextualização, ampliando assim as possibilidades de produção textual por meio da gravação de *podcast* com base nas tiras lidas.

Como as produções se deram em duas etapas, a primeira escrita e individual, e a segunda em grupo e oral, as análises foram feitas de forma agrupada com as duas modalidades de retextualização, a fim de verificarmos o cumprimento dos dois primeiros objetivos específicos, particularmente.

5.3 ANALISANDO AS INFERÊNCIAS

Para Dell’Isola (2007, p. 28), “devemos propor atividades de escrita que favoreçam o entendimento de conexões dos textos com o mundo real”. Portanto, para coletar os dados para esta pesquisa, realizamos a leitura de uma tira do personagem Armandinho (Figura 10), na qual

o menino levanta uma discussão implícita acerca das brincadeiras infantis e a percepção delas atualmente. A tira em questão apresenta um grupo de crianças que se preparam para brincar de "telefone sem fio", uma brincadeira clássica em que uma mensagem é sussurrada no ouvido de uma pessoa e repassada ao longo da fila até chegar à última, que deve repetir o que ouviu.

Figura 10 – Tira usada para produção de narrativa em produção de narrativa em prosa e retextualização em *podcast*



Fonte: tirasarmandinho

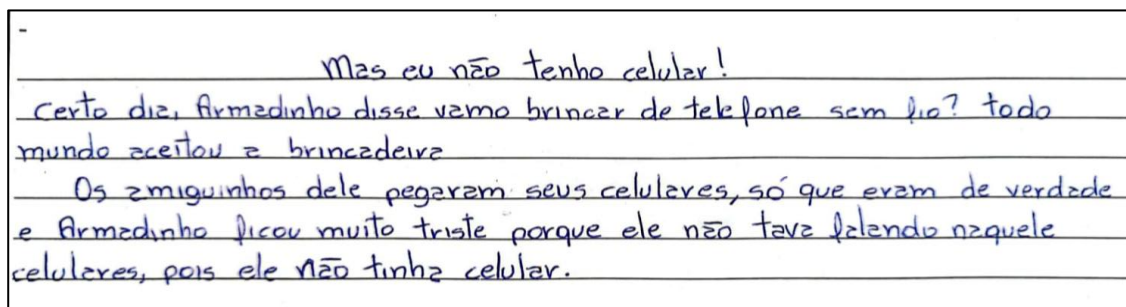
No primeiro quadro, uma criança propõe a brincadeira e as outras aceitam. No segundo quadro, entretanto, as crianças estão todas olhando para seus celulares enquanto Armandinho as observa tristemente. Há nesse texto conteúdos implícitos que podemos apontar, como o desconhecimento do conceito tradicional da brincadeira por esta não fazer parte do contexto lúdico das crianças, causando uma confusão com os termos. O autor, nesse texto, faz uma crítica leve e bem-humorada ao fato de que as brincadeiras tradicionais podem estar sendo esquecidas ou substituídas pela interação com tecnologias modernas, como os celulares, que acabam ocupando o espaço de atividades mais sociais e interativas.

Por meio da leitura e discussão desse texto, os alunos puderam realizar suas produções utilizando a ferramenta da retextualização, atendendo à estrutura do texto fim, conto, para essa etapa. Dessa forma, eles inseriram voz do narrador para descrever, principalmente, as informações não verbais e tentar preencher as lacunas da tirinha.

Alguns textos apresentam parágrafos bem estruturados, outros nem tanto, contudo, não houve intervenção nessa produção, pois o objetivo era deixá-los à vontade para expressarem a compreensão, ficando os aspectos linguísticos em segundo plano. Outro aspecto a ser considerado é que os alunos foram incentivados a escreverem seus textos individualmente, contudo, dois participantes em particular apresentaram dificuldade de cumprir essa etapa sozinhos e, excepcionalmente, terão seus textos analisados de forma unificada com outro participante, haja vista que os dois produziram em conjunto. As análises individuais serão sinalizadas pela letra P e um número (P1, P2...) com indicação de qual grupo da produção oral

eles pertencem, sinalizados pela letra G e um número (G1, G2...), que será analisada na sequência das individuais. Observemos, então, as retextualizações.

Retextualização escrita P1 e P2-G1



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que o participante conseguiu captar a sequência narrativa da tira – o convite para brincar de "telefone sem fio" e a resposta dos amigos pegando seus celulares. No entanto, ao inferir que Armandinho ficou triste por não ter um celular, o aluno não captou completamente a quebra de expectativa que gera o humor da tira. Ele focou mais na exclusão emocional de Armandinho, sem perceber que o humor está na ironia de os amigos terem entendido a brincadeira de forma literal e tecnológica.

Embora o aluno tenha reunido informações, faltou uma inferência mais profunda das lacunas textuais, assim podemos concluir que a inferência do tipo indutivo não foi alcançada. Já no que se refere ao segundo tipo de inferência analisada, particularização, que necessariamente se baseia em experiências e conhecimentos prévios, podemos perceber que a falta de conhecimento sobre a brincadeira impediu a percepção da intenção crítica e cômica do autor.

Acerca da reconstrução, o aluno tentou converter o discurso da tira em uma narrativa própria, introduzindo novos elementos, como a tristeza de Armandinho por não ter celular. Essa retextualização é um sinal de que o aluno conseguiu interpretar o texto e preencher lacunas, inserindo informações que estão explícitas no texto original, mas com outro tipo de linguagem. Dell'Isola (2007) prevê esse processo ao explicar que o conteúdo original deve ser respeitado no processo de retextualização, mesmo que haja necessidade de intervenção quando o gênero exigir. No caso das tirinhas, muitas informações estão no campo da linguagem não verbal e precisam ser explicitadas por meio da linguagem verbal na produção retextualizadas. Vejamos a retextualização falada no formato do *podcast*.

Os participantes iniciaram a gravação recontando a história retextualizada, por isso a

transcrição começou a partir da intervenção da professora, identificada como H, de *host*, anfitriã.

Retextualização oral G1- transcrição

H: vocês entenderam que o Armandinho ficou triste porque ele não tinha celular enquanto todo mundo estava brincando. Então nesse caso o telefone sem fio é...

P1,2: a brincadeira!

H: qual?

P1,2: é uma brincadeira que a gente pega o litro e bota uma corda e a gente fala e dizendo nós que dá de ouvir.

(...)

H: que tema que o autor quis abordar ou que crítica ele quis fazer?

P1,2: Que ninguém tá brincando mais, só tá brincando com o celular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando as duas retextualizações, chegamos às seguintes conclusões: na primeira interpretação, o tema foi entendido de forma literal e emocional, com o foco na exclusão de Armandinho. Na segunda interpretação, os alunos, com a ajuda da professora, foram capazes de conectar o tema à crítica social implícita, percebendo que a questão não era apenas a exclusão de Armandinho, mas o fato de que os amigos não entenderam de qual brincadeira se tratava, assim como os próprios leitores. Além de terem percebido que a expressão “telefone sem fio” tinha outro significado, eles chegaram à conclusão de que as brincadeiras tradicionais estão sendo substituídas pelo uso de celulares. Embora o efeito humorístico não tenha sido plenamente destacado, eles adotaram um posicionamento mais crítico em relação ao primeiro texto.

Vejamos o segundo grupo, iniciando as análises pelas produções individuais.

Retextualização escrita P3-G2

- TELEFONE SEM FIO

Armandinho sempre brincava de Telefone sem fio, ele chegou
feliz e sorridente.
O amigo de escola falou dizendo: TA!
O amigo da rua falou: pede ser!
O amigo da vizinhança falou: TA!
Todos se atiraram a pagar o celular.
Armandinho ficou triste porque percebeu que ninguém
que brincava mais todos preferiam o celular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na inferência do tipo indutiva, o participante conseguiu reunir as informações textuais de maneira coerente seguindo a sequência dos acontecimentos, assim, ele constrói a narrativa

partindo do convite de Armandinho para brincar, passando pela aceitação dos amigos até chegar à conclusão, que foi apresentada com o fato de os amigos optarem por pegar o celular. Ao usar a palavra “preferem”, o participante aparentou compreender que havia outra possibilidade de brincadeira que não dizia respeito exatamente ao celular, o que nos sugere que ele captou parcialmente o motivo da quebra de expectativa do texto, porém não deixou a informação evidente na sua escrita.

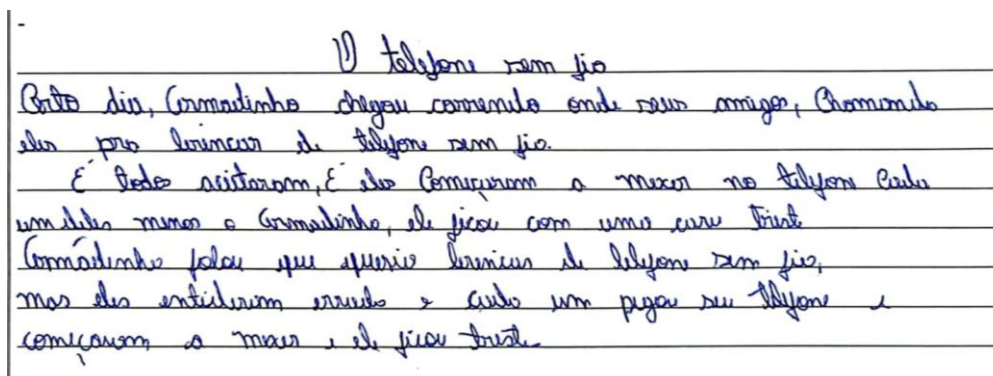
Isso no leva a analisar a particularização da seguinte forma: o participante parece compreender a crítica do autor sobre a substituição das brincadeiras comuns pelas tecnológicas ou o desconhecimento de uma geração de crianças em relação a essas brincadeiras, contudo, não explora o sentido ambíguo da expressão “telefone sem fio” no contexto da tira. Dessa forma, embora ele utilize um verbo que denota mais de uma opção de escolha pelos personagens, ele demonstra não conseguir explorar suas experiências contextualizadas socialmente, ou até mesmo não as ter de forma suficiente, para preencher as lacunas do texto e acessar a ironia da situação apresentada pelo autor.

Quanto à retextualização realizada pelo aluno, podemos notar que atendeu aos requisitos da conversão do discurso em relação ao tipo de inferência pela reconstrução. Ele seguiu fielmente o enredo e preencheu o texto com novas informações mediante à voz do narrador para atender ao novo formato do texto. Dell’Isola (p. 43, 2007) aponta que

a compreensão é atividade onipresente nesse processo. A partir da leitura e compreensão do texto de partida, o aluno deverá considerar, pelo menos, três variáveis relevantes nesse processo de retextualização de gêneros textuais. São elas o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Assim, o participante realiza uma inferência ao descrever o estado sentimental do protagonista e explicar a sua causa, respeitando o conteúdo do texto original, introduziu formas linguísticas que não apareciam, como a descrição dos personagens. Notamos que ele compreendeu o texto, fez a relação tipológica entre os gêneros textuais e os processos de formulação específicos para cada um, contudo quanto à variável do propósito que precisava atender ao critério da identificação da crítica, o objetivo não foi completamente atendido, pois não houve detalhamento da crítica de forma mais ampla; o participante apenas associou a ação de pegar o celular com a decisão de não querer brincar, tratando a temática de forma simplista.

Retextualização escrita P4- G2



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como os outros participantes, esse aluno também compreendeu o enredo da história e reuniu as informações de maneira coerente, seguindo a sequência dos quadrinhos, ele explorou o convite, a aceitação e a tristeza do protagonista ao ver os amigos mexendo no celular. Contudo, diferentemente dos outros, esse aluno continua sua escrita com a explicação do motivo da tristeza de Armandinho- *“Armandinho falou que queria brincar de telefone sem fio, mas eles entenderam errado e cada um pegou seu telefone”*. Essa inferência mostra que o aluno reconheceu uma falha de comunicação gerada pelo nome da brincadeira.

Esse reconhecimento aponta para uma ativação das experiências pessoais do leitor e, embora o aluno não tenha detalhado como era a brincadeira que Armandinho propôs, isso evidencia que as inferências mais completas são elaboradas mediante, principalmente, aos conhecimentos prévios. Esses conhecimentos prévios podem ser entendidos como contexto pessoal e segundo Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p. 31 *apud* Machado 2010, p. 82),

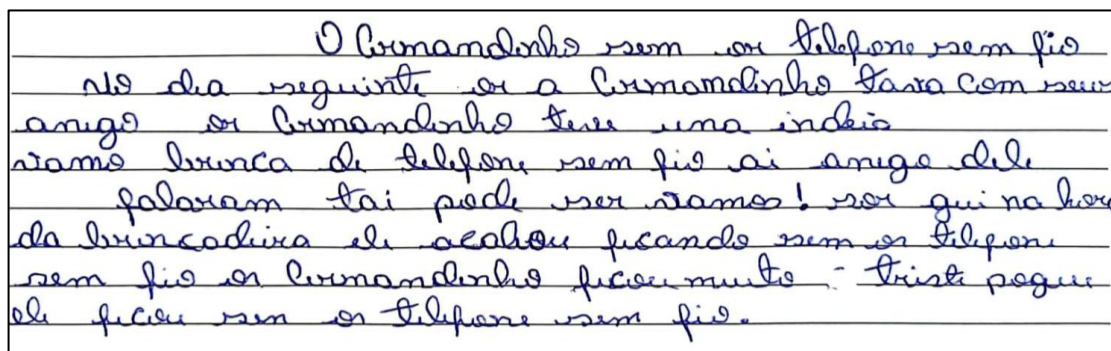
Inclui o conhecimento, as atitudes, e os fatores emocionais do receptor. Ouvintes e leitores captam o significado de um texto analisando palavras, sentenças e parágrafos, confrontando os ao seu conhecimento pessoal. Isso inclui o conhecimento de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral. Esse conhecimento, segundo enfatizam os autores, é condicionado por vários elementos: sexo, idade, educação, ocupação etc. Dessa maneira as inferências que são obtidas durante a compreensão do texto não são apenas informações dirigidas pelos dados, mas também inferências dirigidas pelo conhecimento oriundo das experiências pessoais.

Logo, quanto à particularização, podemos considerar que houve uma conexão entre o texto e as experiências do aluno que o levaram a se aproximar da ironia sugerida pelo autor, mesmo que de forma embrionária, pois ele entendeu que o tema da tira envolve a desconexão

entre o que Armandinho falou e o que os amigos entenderam.

A inferência pela reconstrução elaborada pela retextualização foi bem desenvolvida e o aluno introduziu a informação que houve um mal-entendido, revelando sua percepção da quebra de expectativa da história. Ao afirmar que os amigos entenderam errado, o participante conseguiu inserir uma percepção mais pessoal e demonstra um posicionamento tímido, mas em consonância com o que o autor quis discutir.

Retextualização escrita P5- G2



Fonte: Elaborado pela autora.

Há nesse texto uma estrutura básica de introdução, desenvolvimento e conclusão, indicando que o aluno compreendeu a sequência de eventos narrados no texto visual.

Entretanto, há uma ausência de detalhes sobre a transição do conceito de "telefone sem fio" da brincadeira tradicional para a forma como os amigos entenderam (como o uso de celulares), o que impacta a compreensão do humor e da crítica social presente na tira. Portanto, no primeiro tipo de inferência, podemos observar que a única lacuna que o aluno consegue preencher se refere ao motivo da tristeza do protagonista.

Ao tratar "telefone sem fio" como uma brincadeira e não como um instrumento (ou brinquedo), o participante dá indícios de que havia compreendido a expressão conforme o objetivo de Armandinho, porém ao afirmar que "*ele acabou ficando sem o telefone sem fio*", ele demonstra que o uso da palavra "brincadeira" foi apenas descabido para o rumo que foi dado à interpretação do enredo. Assim, quanto à particularização, a experiência pessoal do aluno não fica evidenciada o que acarreta a falta de compreensão da situação tratada na tira, pois ele associou a tristeza de Armandinho à falta de "telefone sem fio".

Por essa interpretação, observamos que o participante descreveu as ações da história de maneira literal, inserindo apenas a frustração de Armandinho, mas sem tentativas de reinterpretá-la a partir de um olhar mais crítico. Quanto aos aspectos estruturais da retextualização, ele atendeu aos critérios na conversão do discurso e inserção de informações

que correspondem ao novo formato. Os dois gêneros são predominantemente narrativos, assim, a mudança do discurso não chega a ser um desafio na operação de transposição. Essa facilidade evidencia o que Mari (2004, *apud* Dell’Isola 2007) afirma sobre a capacidade intuitiva do usuário da língua de neutralizar dificuldades teóricas sobre os gêneros textuais, para a autora, apoiada por Mari “qualquer usuário que tenha um certo nível de letramento é capaz de transitar entre os gêneros com sucesso, desenvoltura e rapidez” (Dell’Isola, 2007, p. 39).

Vejamos agora a retextualização desses três participantes no formato de *podcast*. A participação dos alunos inicia com os recontos da história. Nesse momento P3 fez alterações no seu texto escrito para a participação na gravação, por isso a conclusão ficou diferente. Os demais participantes conservaram os textos originalmente retextualizados.

Retextualização oral G2- transcrição

P3: (...) todos se aproximam para pegar o telefone sem fio para brincar. Armandinho fica triste, pois percebe que não foi convidado para a brincadeira. Acabam esquecendo dele e ele brinca sozinho.
(...)
H: cada uma de vocês entendeu de um jeito diferente. P3 entendeu que Armandinho fica triste porque não o convidam para brincar, P5 porque ficou sem telefone sem fio e P4 porque os amigos dele o entenderam mal, então que brincadeira é essa?
P3: ah é aquela que fala no ouvido, aí quando chega na última pessoa tem que falar o que entendeu.
P4: pois é, eu entendi isso aí...
P5: faz mais sentido agora...
P3: eu já brinquei disso na sala!
(...)
H: chegando a essa conclusão, que tema Alexandre Beck quis tratar nesse texto?
(...)
P3: hoje em dia, a maioria das crianças não tem mais infância, é tudo no celular, na televisão, notebook... e não presta mais atenção nesse tipo de brincadeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a mudança, P3 passa a interpretar que Armandinho fica triste porque percebe que não foi convidado para a brincadeira, e acaba brincando sozinho. Essa interpretação se distancia da compreensão da tira original, na qual a frustração de Armandinho não vem da exclusão, mas da falta de entendimento sobre a brincadeira que ele propôs; e se distancia também da própria retextualização escrita feita inicialmente, na qual o participante afirmava que “Armandinho fica triste porque percebe que ninguém quer brincar, pois todos preferem o celular”.

Ao serem solicitados a compartilharem suas interpretações, P3 revelou que teve muita dificuldade para entender a história e, por esse motivo, estava fazendo mudanças. Em ambos os casos, a interpretação do aluno é limitada, porém a situação muda quando outro participante compartilha sua compreensão e a professora faz uma síntese das interpretações, finalizando com uma pergunta direta sobre a brincadeira em questão. P3 é o primeiro a responder e

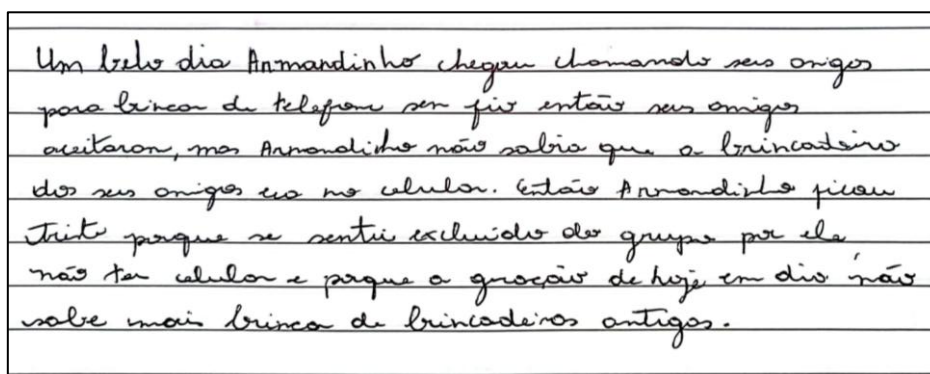
demonstra conhecimento sobre a brincadeira, o que o leva a ajustar seu entendimento e chegar à conclusão sobre o impacto dos aparelhos eletrônicos na infância.

P5 também ajusta sua compreensão e, ao final, concorda que *"faz mais sentido agora"*, demonstrando uma mudança de perspectiva ao entender a brincadeira proposta e a crítica social por trás da história. P4 já havia identificado a confusão feita pelos personagens em relação à brincadeira proposta, mas inicialmente ainda não compreendia completamente a crítica ao uso dos celulares nem explorou o sentido ambíguo da expressão na sua escrita, mesmo demonstrando conhecimento da brincadeira.

Os textos de P3, P4 e P5 inicialmente demonstram diferentes níveis de compreensão da tira, com P4 mais próxima da interpretação correta e P3 e P5 confundindo aspectos importantes. Contudo, a intervenção da professora e a troca de ideias entre os participantes contribuem para que todas cheguem a uma interpretação mais alinhada com o sentido original da tira. Ao final, todas reconhecem o efeito de ironia e a crítica social sobre o uso excessivo de aparelhos eletrônicos.

Ressaltamos que para o grupo conseguir formular a ideia sobre o tema do texto foi preciso que exemplificássemos com outro texto lido em aula e sua identificação temática, bem como fizéssemos perguntas mais direcionadas, tais como *"será que as crianças de hoje conhecem essas brincadeiras, como pular corda, pega bandeira, esconde-esconde?"* até que os participantes conseguissem refletir e apresentar uma resposta relacionada ao posicionamento crítico do autor.

Retextualização escrita P6 e P7-G4



Um belo dia Armandinho chegou chamando seus amigos
para brincar de telefone sem fio, então seus amigos
aceitaram, mas Armandinho não sabia que a brincadeira
dos seus amigos era no celular. Então Armandinho ficou
triste porque se sentiu excluído do grupo por ele
não ter celular e porque a geração de hoje em dia não
sabe mais brincar de brincadeiras antigas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a produção dos alunos com base nos critérios e objetivos citados, temos as seguintes observações. No aspecto da indução, os participantes inferiram que Armandinho ficou triste porque se sentiu excluído por não ter celular. A estrutura da escrita apresenta alguns

desvios de progressão, por isso, a última oração, embora faça parte do período que inicia uma série de explicações a respeito da tristeza de Armandinho, é considerada a conclusão a que os participantes chegaram pela reflexão da situação retratada na história e a crítica social sugerida pelo cartunista.

No aspecto da particularização, eles parecem basear-se em seus conhecimentos prévios ao relacionar “telefone sem fio” ao celular. Apesar de dar indícios de que houve uma falha de compreensão por parte dos amigos a respeito da brincadeira proposta, esses participantes, assim como os demais, projetam a tristeza do personagem na sua exclusão por falta de celular.

Na reconstrução, há a transformação da narrativa seguindo a ordem do enredo apresentado na tira de forma parcial, pois logo na introdução há uma ambiguidade sobre quem lidera a brincadeira, se Armandinho, que convidou, ou os amigos, já que o personagem parece ter sido pego de surpresa, além de a brincadeira ter sido atribuída a eles, como aparece no trecho “*mas Armandinho não sabia que a brincadeira dos seus amigos*”. Essa quebra na sequência da narrativa prejudica a retextualização e evidencia uma inferência considerada por Machado (p. 78, 2010) como “sem base textual, constituindo-se em extrapolações ao conteúdo do texto”.

Ao considerarmos os objetivos específicos, notamos que os participantes conseguiram elaborar na escrita as suas percepções da crítica pretendida pelo autor, bem como sua compreensão do tema retratado na tira. Mesmo que a ideia em torno da quebra de expectativa do enredo seja pouco organizada, os participantes identificam um dos problemas abordados, que é a alienação das crianças pela tecnologia. Esses alunos parecem ter tido dificuldade em organizar suas ideias de forma a incluir ambos os sentidos de “telefone sem fio”, pois ao passo que a considera uma brincadeira antiga, ele não a articulou na construção da narrativa, optando por uma abordagem que, talvez, considerem mais atual.

Retextualização oral G4- transcrição

H: e vocês conhecem a brincadeira que ele falou, o telefone sem fio? Se vocês fossem os amigos do Armandinho, como é que vocês entenderiam se ele convidasse vocês para brincar? (...)

P6: uma lata do lado com um fio puxando até onde a gente quiser e fica falando e outros tentam ouvir lá do outro lado.

H: (...) por que que os amigos dele pegaram o celular?

P6: eles estavam acostumado com o celular, na cabeça deles isso era um telefone sem fio. (...)

H: pensando em toda essa possibilidade de interpretação do que é telefone sem fio, qual foi o tema que vocês acham que o Alexandre Beck, o criador dessa tirinha, quis abordar aí nesse texto?

P7: as crianças então esquecendo as brincadeiras boas pra ficar no celular.

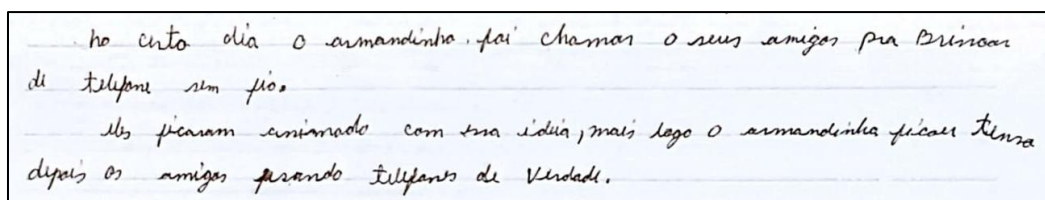
Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa etapa da retextualização, os alunos iniciaram lendo suas produções e não quiseram mudar nenhuma informação. Como anfitriã, recapitulamos a compreensão deles e fizemos uma pergunta hipotética sobre como eles entenderiam a brincadeira se o convite fosse feito para eles, os dois alunos foram categóricos ao afirmar que entenderiam que a brincadeira de telefone sem fio que conhecem é quando se amarra um fio em duas latas e cada amigo leva uma lata para um lado diferente e tentam conversar por meio delas.

Para levá-los a perceberem a ambiguidade da expressão e, conseqüentemente, a falha de comunicação entre os personagens, perguntamos novamente o motivo da atitude dos amigos. A resposta dos alunos demonstra que eles perceberam que os amigos de Armandinho não conheciam a brincadeira e já estavam familiarizados apenas com as brincadeiras eletrônicas. A conclusão a que chegaram sobre o tema abordado no texto não diferiu do texto escrito, apenas apareceu um modalizador “boa” que marca a perspectiva dos participantes em relação às brincadeiras ditas antigas.

Comparando as duas produções, percebemos que na produção escrita, os alunos apresentam uma compreensão mais literal e não conseguem inserir seu repertório de mundo na construção da narrativa. Com a mediação da professora, eles exploram o conceito tradicional da brincadeira e entendem a intenção do autor em abordar a influência da tecnologia nas brincadeiras infantis quando destacam que os amigos associaram a brincadeira ao celular porque “eles estavam acostumados”. Assim, a produção oral indica um desenvolvimento significativo em relação aos objetivos específicos da análise: compreensão do tema e sua relação com o contexto social, percepção da quebra de expectativa como recurso de humor e crítica, e posicionamento reflexivo sobre a influência da tecnologia nas brincadeiras tradicionais em contraste com a produção escrita.

Retextualização escrita P8- G5



no certo dia o armandinho foi chamar o seus amigos pra Brincar
de telefone sem fio.
Eles ficaram animado com essa ideia, mais logo o armandinho ficou tenso
depois os amigos parando falando de Verdade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pela maneira sucinta como o aluno desenvolveu o texto fica evidente que as inferências foram realizadas de forma insuficiente. O primeiro parágrafo corresponde ao primeiro quadrinho e descreve o momento do convite feito por Armandinho; o segundo parágrafo

corresponde ao que seria a quebra da expectativa sugerido pelo autor, contudo o aluno não conseguiu explorá-la. Ao relatar que o personagem ficou tenso, mas não explicar o motivo, o aluno não realiza nenhuma inferência necessária para preencher essa lacuna. Assim, no aspecto da indução, avaliamos que o aluno não conseguiu acessar uma compreensão do texto para além do que está explícito. A conclusão de que a brincadeira foi interpretada erroneamente pelos amigos é fundamental no elemento central do humor e da crítica sugerida no texto, contudo, percebemos uma ausência dessa percepção; o participante relata que o protagonista ficou tenso e, em seguida, salta para o segmento em que os amigos pegam “telefone de verdade” sem criar nenhuma ligação de causa e consequência entre essas ações.

No aspecto da particularização, na qual o participante precisa se apoiar em conhecimentos prévios para interpretar o texto, também percebemos que o participante não os aplica; o texto se limita a narrar a ação sem refletir sobre a razão pela qual os amigos interpretaram o "telefone sem fio" como sendo um celular.

Também se revela rasa a conversão do discurso da tira no formato em prosa. O aluno não amplia o enredo e não descreve as emoções do personagem como de fato elas se revelam no contexto, por exemplo, ao dizer que o personagem ficou tenso ao invés de triste, que foi o que realmente aconteceu. A estrutura do enredo é desenvolvida de forma embrionária, apresentando algumas carências, como o desenvolvimento do conflito.

O participante P8 preferiu participar sozinho. Assim, a transcrição a seguir conta apenas com a sua participação e a da professora, como mediadora.

Retextualização oral G5- transcrição

P8: Eles ficaram animados com a sua ideia, mas logo Armandinho ficou tipo tenso depois que os amigos usaram telefone de verdade. E aí ele ficou... (hesita e professora complementa) triste.

(...)

H: Por que será que os amigos pegaram o telefone de verdade?

P8: Porque eles ao invés de eles brincarem de telefone com fio, a brincadeira mesmo, eles pegaram o telefone de verdade.

H: Ah, então você conhece essa brincadeira?

P8: Se eu conheço a brincadeira telefone sem fio? Conheço! É tipo uma latinhazinha véa que coloca um fio, e aí dá pro outro comunicar.

(...)

H: então, por que os amigos pegaram o celular, eles desistiram de brincar ou entenderam errado?

P8: Eles entenderam errado. Pra eles telefone sem fio é outra coisa...É o celular.

(...)

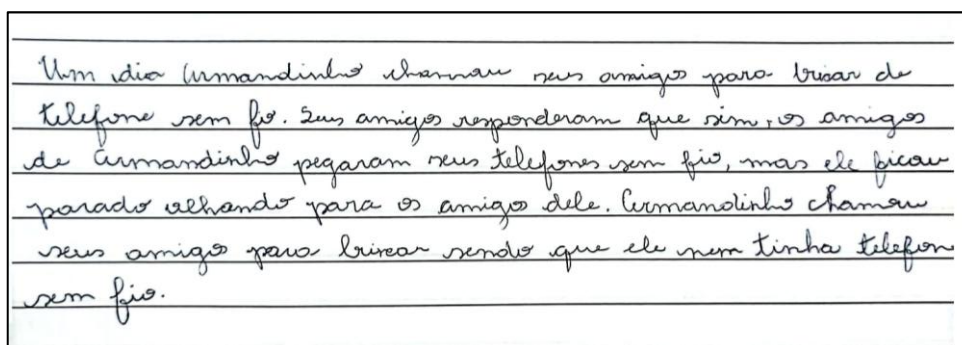
H: (...) e nessa história de agora o que que você acha que ele quis abordar, quis explorar? P8: queria falar sobre telefone sem fio, a brincadeira.

É perceptível a quantidade de informação dessa transcrição em comparação com as anteriores. Iniciamos a análise pela introdução, na qual os alunos recontam suas histórias. Essa releitura oferece a eles a oportunidade de reler suas produções e acrescentar ou modificar alguma informação como já aconteceu em exemplo já apresentado. Nesse momento, o participante P8 percebeu que a descrição do sentimento de Armandinho como “tenso” não estava totalmente em consonância como o que estava sendo mostrado na tira, mas não conseguiu encontrar uma palavra mais adequada, provavelmente pela própria tensão do momento. Assim, a primeira intervenção da professora foi realizar essa correção de interpretação.

Ao logo da conversa, P8 apresentou dificuldade para desenvolver suas ideias com autonomia, mesmo com direcionamento mais pontuais da professora, então, algumas respostas foram repetições dos mesmos termos das perguntas. Aproveitando algumas oportunidades pela colocação de palavras que mostravam um conhecimento a mais, a professora conseguiu levar o aluno a refletir sobre o termo “telefone sem fio” por meio da expressão “brincadeira mesmo”. Por meio dessa expressão foi possível identificar que o aluno havia compreendido que houve um equívoco na comunicação, mas ele não conseguia formular suas ideias.

Tanto na produção escrita quanto na produção oral, P8 demonstrou uma compreensão limitada e não conseguiu elaborar inferências de forma autônoma. A interpretação dele se pauta mais na descrição das ações do que na análise do conflito gerado na história, logo o papel da professora foi crucial nesse processo para que ele pudesse acessar um entendimento um pouco mais aprimorado.

Retextualização escrita P9-G6



Um dia Armandinho chamou seus amigos para brincar de telefone sem fio. Seus amigos responderam que sim, os amigos de Armandinho pegaram seus telefones sem fio, mas ele ficou parado esperando para os amigos dele. Armandinho chamou seus amigos para brincar sendo que ele nem tinha telefone sem fio.

Fonte: Elaborado pela autora.

O participante P9 descreve o enredo básico, contudo omite a tristeza de Armandinho que, na tira original é causada pela frustração do personagem em ver que os amigos não compreenderam como seria a brincadeira. Assim, ao realizar essa omissão, o participante trata o personagem como alguém que não se antecipou ou não previu o que precisava para a brincadeira que ele mesmo propôs, já que “ele nem tinha telefone sem fio”, e o enredo construído por ele envereda para uma quebra de expectativa diferente do que o texto sugere.

Nesse caso, a inferência realizada pelo aluno é construída de forma literal, pois em sua retextualização, Armandinho aparenta querer brincar com o celular e fica triste por ser o único que não tem um, o que chega a ser contraditório. Então, pela análise do aspecto da indução, podemos concluir que o participante não conseguiu inferir adequadamente a intenção do autor.

No aspecto da particularização, não é possível definir se o aluno tem conhecimento prévio sobre a brincadeira citada já que ele não a aplica para compreender a diferença entre a proposta de Armandinho e a percepção dos amigos.

A reconstrução, embora o aluno tenha compreendido a história e siga a sequência básica do enredo, é elaborada de maneira insuficiente, haja vista que não são introduzidas novas informações para preencher lacunas e revelar como se dá a quebra de expectativa e a produção de humor e ironia na tira, ele apenas descreve as ações em sequência, ainda assim omitindo informações explícitas, como a tristeza que já foi abordada.

Retextualização escrita P10-G6

<i>Telefone sem fio</i>
<i>Certo dia, Armandinho chamou seus amigos para brincar de telefone sem fio, seus amigos responderam "ôô", pode ser, Armandinho?</i>
<i>Seus amigos ficaram ali e prepararam seu telefone sem fio e começaram a passar cada qual no seu telefone.</i>
<i>Armandinho parou e ficou olhando triste com a mão no bolso ele não tinha telefone os amigos dele ficaram rindo e ele só olhando.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse texto reúne as principais informações da narrativa. O participante inicia abordando o convite de Armandinho e a reação dos amigos, o que mostra que houve uma compreensão da história. O aluno menciona que o personagem ficou “olhando triste com a mão no bolso” e conclui com “ele não tinha telefone...e ele só olhando”, sem mencionar o motivo da tristeza categoricamente; assim ele nem explora o desentendimento do tipo de brincadeira e nem

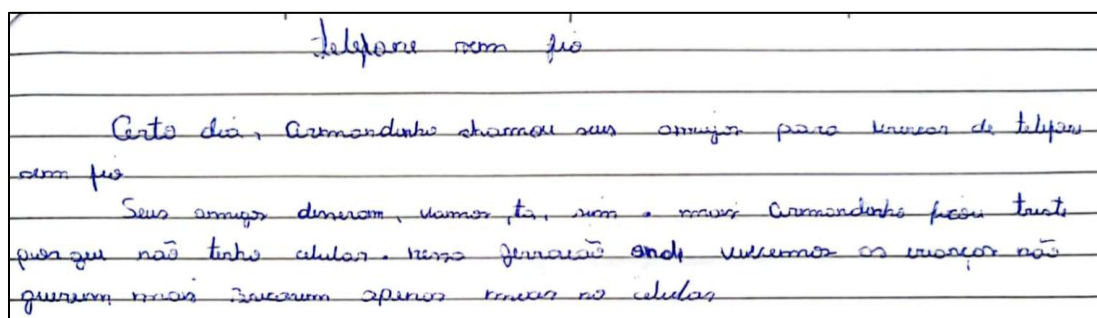
menção o sentimento da exclusão pela falta do celular. Mesmo na retextualização há lacunas que não são preenchidas, dessa forma podemos avaliar a inferência por indução como insuficiente, uma vez que a própria inferência continua implícita na reescrita.

Com base na análise da interferência do contexto extralinguístico explorado no aspecto da particularização, o aluno demonstra compreender que Armandinho se sente excluído por não participar da brincadeira. Contudo, o foco ainda não é sobre a quebra de expectativa em si, e, por isso, o aluno também não consegue acessar a crítica apontada pelo autor.

Sobre a reconstrução é possível perceber que o aluno compreende os aspectos da mudança de discurso e de gênero, da tira para um conto, acrescentando expressão temporal de introdução e organizando o texto em parágrafos, mesmo que não haja uma organização formal quanto às falas transcritas. A descrição da sequência das ações também se dá de forma criativa e cativante, já que ele revela a reação de Armandinho ante o comportamento dos amigos somente no último parágrafo, prendendo a atenção do leitor.

No entanto, a falta de acréscimo de mais informações advindas da elaboração de inferências deixa o texto ainda com uma ideia de incompletude. E, por se tratar de uma retextualização com o objetivo de verificar essas inferências, podemos considerar que há uma falha na captação da crítica social sobre a substituição das brincadeiras tradicionais.

Retextualização escrita P11-G6



Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa produzida pelo aluno progride de maneira direta, com uma sequência de ideias coerentes. Quanto ao primeiro aspecto, é possível perceber que o aluno consegue reunir indícios do comportamento dos amigos que contribuiu para a tristeza de Armandinho, revelados na conclusão do texto ao afirmar que “nessa geração onde vivemos as crianças não querem mais brincarem apenas mexer no celular”. Contudo, mesmo conseguindo elaborar uma inferência que identifica a crítica subentendida no texto, o aluno não descreve a percepção dos acontecimentos que o ajudou a desenvolver essa ideia. Assim, essa conclusão é apresentada de

forma generalizada sem se referir diretamente ao desentendimento da brincadeira por parte dos amigos.

No aspecto da particularização, o participante não associa o termo telefone sem fio à brincadeira tradicional, e sim ao aparelho eletrônico. Embora ele chegue à conclusão de que a geração mais nova tende a não brincar com jogos antigos deixando implícito que há uma menção a uma brincadeira antiga na história, ele não consegue explorar essa ideia e deixa no campo da sugestão, além disso, a experiência dos personagens não explora diretamente essa relação de preferência entre celular e brincadeira tradicional.

Retextualização oral G6- transcrição

(...)
H: vocês já ouviram falar nessa expressão “telefone sem fio” com outro sentido, sem ser celular? Conhecem uma brincadeira chamada telefone sem fio? Vou falar como eu já brinquei e você dizem se conhecem ou não...
 (...)
P9: ah...a gente já brincou na sala.
H:mas vocês sabiam que o nome dela era esse?
P11: sim! Só não lembrava...
H: sabendo disso, será qual era a intenção de Armandinho com o convite?
P9: era brincar dessa brincadeira.
 (...)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na comparação entre as três produções escritas e a parte mais significativa da gravação, podemos perceber que houve avanços na interpretação, contudo ainda há limitações, principalmente no tocando às reflexões acerca da crítica sobre a temática abordada. Inclusive, esta última parte não foi transcrita porque os alunos não a desenvolveram para além do que um dos participantes concluiu, que foi “as crianças já nascem com tecnologia” com o intuito de dizer que a tecnologia está presente já na primeira infância e, por esse motivo, as crianças não têm mais acesso às brincadeiras tradicionais ou antigas.

Durante a conversa, os alunos lembraram que conheciam a brincadeira e que já tiveram contato com ela em sala de aula, mas só o consideraram como um aspecto extralinguístico importante para a compreensão do enredo por meio da mediação da professora. A partir dessa ativação, eles conseguiram acessar como foi constituída a quebra de expectativa no texto e identificar o motivo correto da tristeza do protagonista.

Portanto, é perceptível que há diferença na natureza das inferências elaboradas nas duas modalidades. Na modalidade escrita, as inferências podem ser consideradas fragilizadas pela ausência da inserção dos aspectos extralinguísticos; já na modalidade oral, pela intervenção da

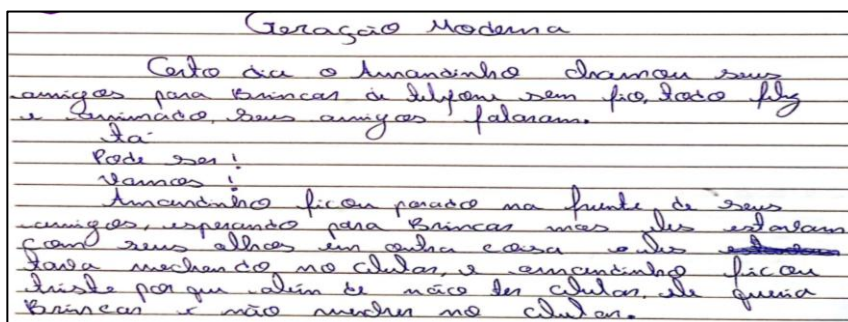
professora, os alunos conseguem realizar correções acerca da interpretação do texto e aprimorá-la.

Conforme pressuposto por Dolz e Schneuwly (2004) sobre a importância da mediação pedagógica, o papel do professor no trabalho com gêneros orais merece destaque. Em sua proposta de SD com o gênero debate, os autores sugerem que a gravação das atividades orais ocorra inicialmente para, posteriormente, serem analisadas e normalizadas. Essa normalização, realizada pelo professor, é possível por meio das intervenções específicas nos problemas discursivos.

É importante ressaltar que as intervenções são orientadas para a modalidade oral, sem que a oralidade seja medida pelos padrões da escrita (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 234). Nesse caso, pode haver hiatos nas falas dos interlocutores, interjeições que marcam uma nova percepção sobre o texto ou até mesmo expressões mais informais devido ao contexto de produção.

No contexto do *podcast*, o papel interventivo do professor torna-se essencial para ajudar os alunos a reelaborarem suas compreensões e a aprimorarem sua interpretação crítica sobre o tema. A intervenção do professor, portanto, é primordial em todos os momentos da sequência didática que envolve oralidade, uma vez que ele é responsável por gerenciar o contexto de produção e torná-lo “uma situação de comunicação interessante para o aluno” (Dolz & Schneuwly, 2004), promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e de autoexpressão dos estudantes.

Retextualização escrita P12-G7



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa retextualização, podemos observar que o participante P12 reuniu as informações do texto e conseguiu elaborar uma inferência diferente dos modelos analisados até aqui. Para P12, a tristeza de Armandinho se dá por dois motivos: o fato de ele não ter celular e porque ele queria brincar, não mexer no celular. Por meio dessa interpretação, constatamos que o

participante apresentou uma compreensão mais robusta do tema, aproximando-se da quebra de expectativa proposta na construção da tira.

Contudo, mesmo podendo ser avaliada como uma compreensão mais madura no aspecto da inferência indutiva, P12 não deixa evidente a falta de compreensão da brincadeira por parte dos amigos de Armandinho, ficando ainda lacunas para preenchermos; podemos nos questionar: os amigos pegaram o celular por que desistiram de brincar ou por que não entenderam qual era a brincadeira?

Pelo título escolhido para a sua produção, o participante oferece evidências de que percebe a diferença na perspectiva de diversão entre as gerações. Provavelmente, ele categorize Armandinho numa geração anterior a esta, considerada moderna, pela forma como cada uma escolhe se divertir; a do personagem queria brincar, e a dos amigos, mexer no celular. Podemos considerar também que, para o participante, mexer no celular não é considerado uma brincadeira, haja vista a contradição apresentada na conclusão do texto “ele queria brincar e não mexer no celular”, o que revela um posicionamento crítico, tímido, porém presente.

Baseando-se nessa observação, P12, no aspecto da inferência de particularização, usa seus conhecimentos prévios para concluir que a brincadeira proposta por Armandinho não estava relacionada ao uso do celular, embora o participante não deixe claro que conhece a brincadeira ou que entende que houve uma falha de comunicação.

No aspecto da reconstrução, podemos caracterizar o reconto como realizado de forma fluida. P12 narra as ações, descreve as reações dos personagens e aponta a crítica subjacente ao destacar a tristeza do protagonista ante à atitude dos amigos, que pode ser interpretada como uma interpretação equivocada ou como uma falta de atenção ao convite feito por Armandinho.

Retextualização escrita P13-G7

Certa vez, Armandinho chamou seus amigos para brincar de telefone sem fio. Todos concordaram. Porém logo Armandinho percebeu que seus amigos não tinham entendido.

Pois todos logo pegaram seus celulares e Armandinho ficou sozinho pois.

Ele não tinha celular ao contrário de todos os seus amigos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto apresenta uma segmentação equivocada de parágrafos. O segundo, por exemplo

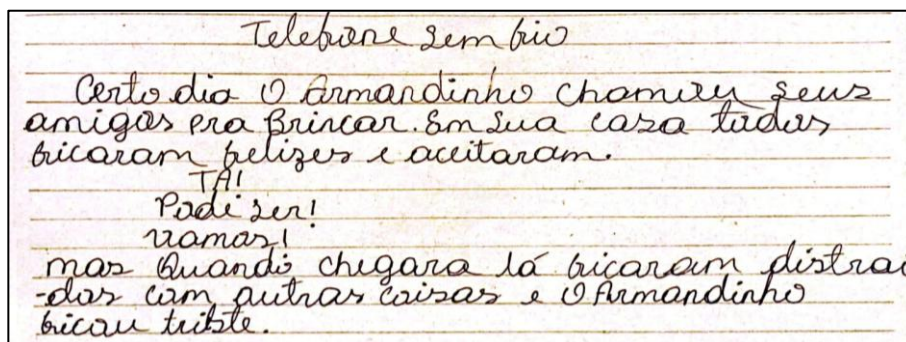
é encerrado na conjunção “pois”, e a explicação, que deveria estar na mesma oração, continua no parágrafo seguinte, porém consideramos a estrutura apresentada pelo participante para analisarmos o conteúdo da produção.

P13, no primeiro parágrafo, dá indício de que compreendeu a quebra de expectativa proposta pelo autor ao afirmar que “Armandinho percebeu que seus amigos não tinham entendido”. Ele continua sua ideia explicando por que os amigos não entenderam o convite para brincar de telefone sem fio ao afirmar “pois, todos logo pegaram seus celulares e Armandinho ficou sozinho”. Até esse ponto do texto, podemos considerar que a inferência indutiva foi realizada de maneira satisfatória, uma vez que o participante reúne as informações do texto para deduzir que os amigos de Armandinho não entenderam a proposta da brincadeira. Contudo, há uma contradição na conclusão da ideia no momento em que o participante, ao explicar o motivo da tristeza de Armandinho, aponta para o isolamento como consequência da falta de celular, não da falta de compreensão dos amigos.

O participante apresenta evidência de que relacionou as informações da tira com o contexto extralinguístico e seus conhecimentos prévios ao ressaltar que os amigos não sabiam como era a brincadeira telefone sem fio, mostrando que ele entende que não é uma brincadeira associada ao uso do celular.

No aspecto da reconstrução, apesar da estrutura inconsistente, o participante seguiu a ordem do enredo e construiu uma narrativa coerente. Ele transformou as informações visuais em descrições e descreveu o contexto de forma objetiva, mas não apontou nenhum aspecto crítico sugerido pelo autor. Assim, o foco do aluno é mantido no que acontece em cena, sem acrescentar informações para preencher as lacunas necessárias em um desfecho bem pontuado, além de não ter incorporado os elementos subentendidos para uma reconstrução mais robusta.

Retextualização escrita P14-G7



Fonte: Elaborado pela autora.

No aspecto da indução, o aluno percebe que Armandinho convidou os amigos para brincar e todos aceitaram, com um detalhe a mais que os outros participantes, o aluno ambientou a brincadeira na casa do personagem. No entanto, a quebra de expectativa é explorada por uma perspectiva diferente, enquanto a maioria dos participantes associou a tristeza de Armandinho a ficar sem celular, P14 apontou que ao chegarem à casa do menino, os amigos “ficaram distraídos com outras coisas” e, por isso, Armandinho ficou triste. Assim, a inferência elaborada pelo aluno para explicar a tristeza de Armandinho não foi pela ausência de celular ou da falta de compreensão da brincadeira, mas sim pelo desinteresse dos amigos.

O aspecto da particularização revela uma fragilidade interpretativa do aluno, haja vista que, ao desconsiderar a presença do celular na tira como um símbolo da mudança de gerações e, por conseguinte, a ausência da crítica social pelo uso do celular como substituto das brincadeiras tradicionais, o aluno não explora o termo que gera o conflito na narrativa que é telefone sem fio. Dessa forma, evidencia que não explorou aspectos extralinguísticos para a construção da interpretação.

Quanto à reconstrução, é possível perceber que o aluno inseriu informações novas na sua transformação, como a ambientação da narrativa e a mudança de espaços e infere um desinteresse por parte dos amigos para explicar a tristeza do protagonista. Assim, embora ele apresente novas informações para preencher as lacunas na mudança do gênero textual e que atendam ao novo formato, podemos avaliar que as inferências elaboradas por esse participante demonstram uma interpretação simplificada e uma ausência da compreensão crítica.

Retextualização oral G7- transcrição

(...)
H: Então por que Armandinho ficou triste?
P14: Porque ele não tinha celular.
H: Então vocês acham que o Armandinho ficou triste porque não tinha celular?
P12: Sim, mas talvez pode ter sido também porque todos concordaram em brincar e não foram brincar.
H: Deixa eu fazer uma pergunta para vocês: o Armandinho chamou os amigos dele para brincar de quê?
P13: De telefone sem fio.
H: Vocês conhecem essa brincadeira?
P12: Sim!
P13: Eu acho que entendi errado.
H: Como assim?
 (...)
P13: Pode ser que os amigos dele não entenderam que brincadeira é era essa porque hoje em dia o povo não tem mais costume nem se lembra mais que brincadeira é essa.
 (...)
H: (...)Qual tema da tirinha? Que crítica o autor quis fazer?
P12: Talvez a geração moderna.
 (...)

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa gravação, assim como as demais, iniciou com o reconto oral das produções escritas. A professora aproveitou uma hesitação na fala de um participante como gancho para levá-los a refletir sobre o motivo da tristeza de Armandinho. Depois das respostas que foram reelaboradas para o fato de o menino não ter celular ou porque os amigos concordaram em ir brincar, mas não foram, a professora percebeu que os participantes poderiam ter uma ideia de que telefone sem fio não era associado ao celular. Assim, ela pergunta diretamente se o conhece a brincadeira e, nesse momento, P13 afirma que entendeu errado, pois havia percebido que os amigos não entenderam o tipo de brincadeira que Armandinho se referiu.

A conversa segue para o desfecho, no qual o grupo chega à conclusão de que a crítica e a temática são construídas em torno do comportamento da geração moderna. Após essa conclusão, a professora medeia a discussão na tentativa de que o grupo desenvolva essa ideia, porém isso é feito por meio de relatos pessoais, de memórias e experiências, como “na minha época eu tinha um celular de brinquedo que nem ligava de verdade”, a fim de ressaltar o acesso precoce que as crianças têm aos celulares, esquecendo-se das brincadeiras tradicionais.

Comparando as produções escritas com a gravação oral, temos as seguintes observações, primeiramente quanto à compreensão temática, é possível observar que, nas retextualizações escritas, os alunos apresentam interpretações mais superficiais, voltando a atenção ao comportamento dos amigos de Armandinho. Essa percepção indica uma compreensão básica, mas não explora profundamente o tema, além disso, os participantes não conseguiram elaborar na escrita nem um esboço da crítica feita à situação.

Na transcrição, observando o segundo objetivo de análise referente à percepção da quebra de expectativa, notamos uma interpretação mais avançada, a começar pela atenção ao termo fundamental na compreensão do texto, telefone sem fio, e sua definição como brincadeira tradicional e a qual o personagem se refere. Um dos participantes percebe o equívoco presente na história e reformula sua interpretação. É importante frisar que a professora reforçou que isso não se tratava de um erro, mas de uma interpretação diferente.

No quesito posicionamento sobre o tema abordado, notamos que a retextualização oral promoveu um debate acerca do tema que possibilitou uma compreensão mais detalhada da quebra de expectativa, por conseguinte promovendo o reconhecimento de uma crítica ao comportamento da geração moderna, cujas crianças têm acesso precoce à tecnologia.

Com base nessas análises, podemos verificar alguns pressupostos teóricos acerca da compreensão da leitura. Já abordamos que umas das considerações sobre esse processo passou pela dependência unicamente das habilidades de decodificação. Podemos perceber que, apesar de dificultar o processo de escrita, como aconteceu com alguns participantes, a falta de

proficiência no processo de decodificação não impediu a construção de uma compreensão. Corroborando com essa dedução, Machado (2010, p. 19) afirma que “a inferenciação é um dos processos envolvidos tanto na leitura fluente como na não fluente”. E, aqui, ressaltamos o termo construção, pois, assim como o autor, entendemos que a compreensão é um processo construtivo, não um produto, haja vista que esse processo continua até após a leitura ter sido concluída.

Como vimos, após a leitura e retextualização escrita, ao participarem da discussão oral com a professora, os alunos refletiram sobre seus conhecimentos, relacionaram-nos com as informações do texto lido e confirmaram ou rejeitaram as inferências já construídas anteriormente. Portanto, como resultado natural de um processo de construção e refinamento a compreensão de um texto pode ser modificada a cada novo contato que o leitor tem com ele, podendo acrescentar ou modificar elementos acrescentados no preenchimento das lacunas desse texto.

Quanto aos objetivos específicos de análise, notamos a diferença entre as compreensões registradas na escrita na modalidade oral, contudo a respeito do objetivo que aborda a identificação das estratégias no aspecto do posicionamento sobre o problema abordado no texto não foi completamente atendido, porquanto muitos alunos tiveram dificuldade de elaborar o seu próprio discurso acerca da crítica fomentada pelo autor, embora eles tenham conseguido compreendê-la mesmo que superficialmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa explorou a retextualização de tiras para narrativa em prosa, como texto meio, e em *podcast*, como texto fim, com o objetivo de analisar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A motivação inicial surgiu da observação das dificuldades dos alunos em realizar inferências no processo de leitura, o que justifica a necessidade de desenvolver estratégias que promovam uma leitura mais crítica e profunda dos textos. Este estudo valoriza o uso de diferentes gêneros textuais, como tiras e *podcasts*, no contexto hipermidiático, buscando engajar os alunos e ampliar suas habilidades leitoras e de expressão.

Os objetivos específicos foram atendidos de maneira satisfatória. A análise das produções dos alunos, tanto na modalidade escrita quanto oral, revelou que as produções escritas tendem a abordar a compreensão de forma mais literal e incipiente, enquanto a mediação oral, especialmente com a presença de um interlocutor que orienta a reflexão, favoreceu uma compreensão mais aprofundada e a construção de inferências mais complexas. A interação e o diálogo, evidenciados na produção do *podcast*, permitiram que os alunos revisassem e expandissem suas interpretações iniciais, avançando na compreensão do tema e da crítica das tirinhas, que tratavam do comportamento da "geração moderna" e da substituição de brincadeiras tradicionais pelo uso de tecnologias.

Na primeira etapa, em que analisamos o perfil dos participantes, observamos que poucos alunos liam por prazer, adotando uma postura mais utilitarista em relação à leitura, geralmente para estudar. Eles também indicaram dificuldades que persistiram após o período da pandemia de Covid-19, afetando o retorno às aulas presenciais. Em relação aos gêneros textuais estudados, demonstraram preferência por HQs e tiras, um dos gêneros adotados no estudo, além de familiaridade com alguns gêneros textuais digitais. A escolha desses gêneros se mostrou acertada, gerando o interesse e o envolvimento pretendidos.

Foram analisadas as estratégias de leitura dos alunos e os níveis de compreensão demonstrados ao interagir com o gênero tirinha. Considerando elementos como compreensão do tema, percepção do contexto extralinguístico, identificação de quebra de expectativa e crítica social implícita, classificados por Marcuschi (2018) como inferências de indução, particularização e reconstrução, verificamos que essas inferências se manifestaram com particularidades específicas em cada produção. Como a tira utiliza lacunas e quebras de expectativa na construção de sentido, a indução se fez presente; para compreender a temática, uma contextualização extratextual foi necessária, com a particularização; e a retextualização e

mudança de discurso da escrita para a fala exigiram ajustes específicos ao novo formato, caracterizando a reconstrução.

Um aspecto relevante se destacou ao cruzarmos uma questão do questionário diagnóstico com a execução da retextualização. A maioria dos alunos acreditava não ser necessário conhecimento prévio, externo ao texto, para compreender o conteúdo. Essa percepção foi confirmada na análise das produções retextualizadas, pois, mesmo conhecendo a brincadeira citada pelo personagem do texto lido e discutido, muitos não associaram esse conhecimento ao que era apresentado, pois não o consideraram relevante para a tarefa.

A proposta de retextualização para o formato de *podcast* contribuiu significativamente para a análise da compreensão leitora, validando a hipótese de que o uso de gêneros que incentivam a interação, como o *podcast*, amplia o nível de compreensão leitora e facilita a construção de inferências mais complexas, abrangendo tanto a indução (dedução de significados implícitos) quanto a particularização e reconstrução (refinamento e reformulação de interpretações).

A sequência didática utilizada para a coleta de dados se mostrou adequada aos objetivos da pesquisa, mas também apontou aspectos a serem aprimorados na prática pedagógica. Inicialmente, assumimos que os alunos já conheciam o gênero textual tira, o que limitou o aprofundamento em suas características estruturais e de conteúdo. No entanto, a análise indicou que muitos alunos se restringiram a descrever as ações, incluindo poucos elementos nas lacunas interpretativas ou apresentando dificuldades para identificar sentimentos e intenções do protagonista. Assim, o e-book inclui na etapa de motivação atividades voltadas ao estudo dos gêneros, como uma revisão lúdica do que já conhecem. A etapa de introdução também foi reformulada, focando no reconhecimento dos personagens por meio de exemplos textuais, para que os alunos percebam na prática as ideias do autor. Além das atividades de escrita, os alunos serão estimulados a participar de discussões e a ter uma postura ativa na construção de suas ideias.

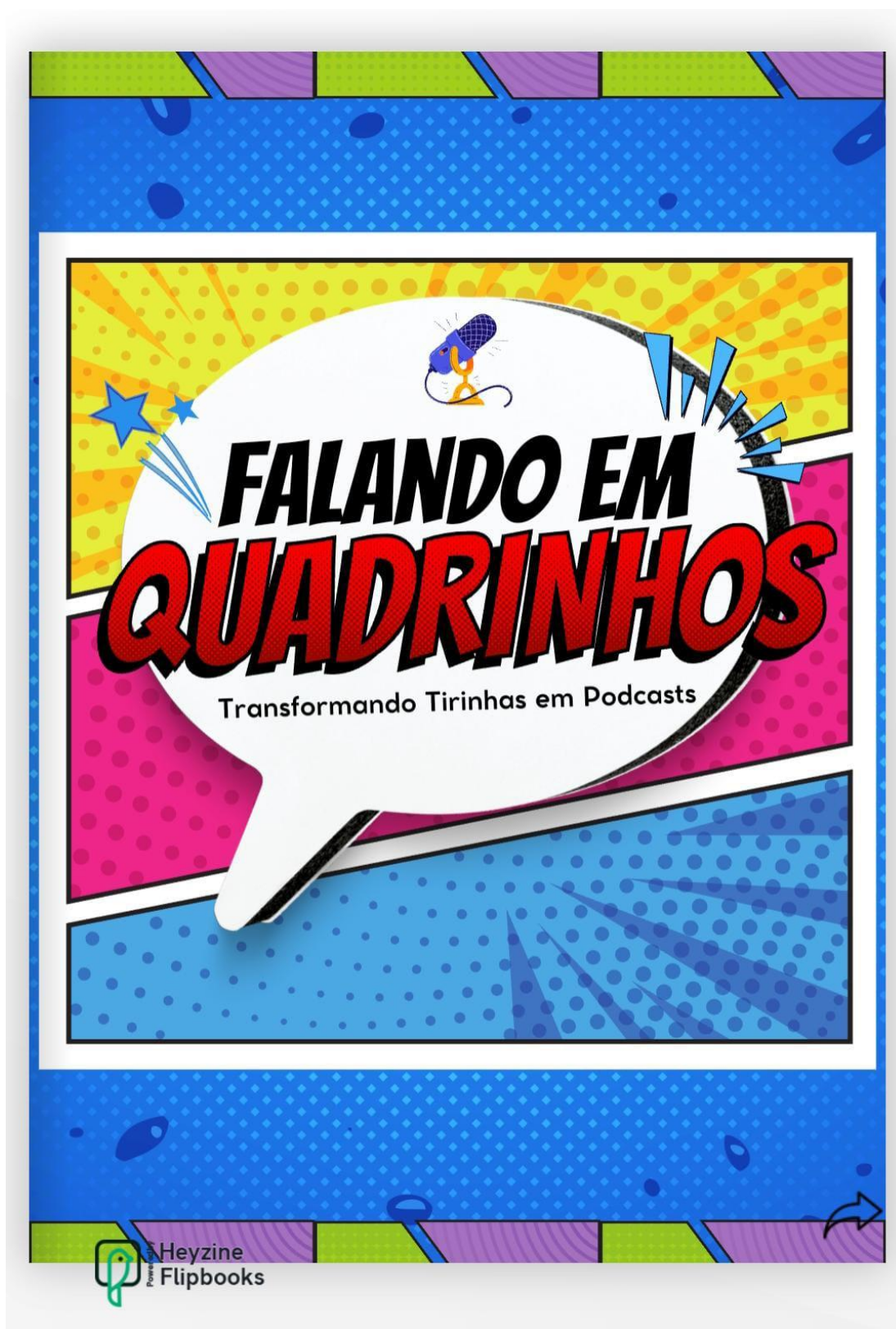
Para trabalhos futuros, recomendamos a adaptação da sequência didática, ampliando as etapas de reflexão e aprofundamento com atividades que explorem explicitamente a construção de inferências e a leitura crítica de diferentes gêneros. O uso de *podcasts*, em conjunto com outros gêneros multimodais, pode ser uma estratégia interessante para fortalecer a integração entre leitura, escrita e expressão oral, criando oportunidades de aprendizado significativo para os estudantes.

Diante do que foi apresentado, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favorecem uma leitura crítica e integradora, ampliando a

capacidade dos alunos de interpretar e expressar-se em diferentes mídias. A proposta evidencia que a retextualização e o uso de gêneros textuais que promovem a interação, como o *podcast*, criam um ambiente propício para o desenvolvimento de competências leitoras e para a construção de inferências mais complexas.

Além disso, constatamos que é possível diversificar as ferramentas de avaliação para além da produção escrita, conforme indicado na justificativa desta investigação. Reconhecemos que a avaliação escrita desempenha um papel importante na verificação do aprendizado dos alunos. No entanto, durante a pandemia, a escola precisou adaptar o ensino e repensar os métodos avaliativos. Com o retorno às aulas presenciais, questionamos por que esse processo de avaliação não pode ser reestruturado e implementado de forma permanente, como uma evolução contínua e não apenas uma resposta emergencial. Nesse contexto, Duboc (2015, p. 682-683 *apud* Kersh et al., 2023, p. 25) ressalta que “a avaliação da aprendizagem de línguas sob tal perspectiva implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade”. Isso reforça a necessidade de romper com uma visão tradicional de avaliação, que prioriza critérios rígidos e formatos únicos, que nem sempre refletem a diversidade de expressão e compreensão dos alunos. Portanto, ampliar o repertório avaliativo, favorecendo uma abordagem que valorize o processo de aprendizagem em múltiplas dimensões, é essencial para promover uma avaliação mais inclusiva e significativa.

Para concluir, esta pesquisa aponta para a importância de atividades de leitura e retextualização, mediadas pela discussão oral, no desenvolvimento das competências leitoras. A utilização do gênero *podcast* mostrou-se eficaz para motivar os alunos e permitir uma expressão mais autêntica e aprofundada de suas compreensões, revelando o potencial da hipermídia no ensino. Ao sugerir práticas pedagógicas que valorizem a leitura e a produção textual como atividades complementares, este estudo espera inspirar estratégias de ensino que contemplem a compreensão leitora de forma integral e significativa.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO¹³



Falando em quadrinhos: transformando tirinhas em podcasts

Produto criado como proposta de conclusão apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Teresina-Piauí
2024

Sumário

1. Carta de Apresentação aos professores: o porquê da proposta.....	4
2. A base que sustenta a proposta	5
3. Como colocar a proposta em prática.....	8
3.1 Quem são os alunos?.....	8
3.2 Materiais e ferramentas: o que usar?	8
3.2.1 Ferramentas digitais	8
4. Oficinas: Do Papel ao Microfone!.....	11
4.1 Motivação	12
4.2 Introdução	16
4.3 Leitura	20
4.4 Interpretação.....	22
5. Palavras finais	27

Carta de Apresentação aos professores: o porquê da proposta

Caros colegas, este manual pedagógico oferece um roteiro para vocês aplicarem atividades integradas de leitura e produção oral com seus alunos, utilizando tirinhas e podcasts como ferramentas para desenvolver a compreensão leitora e a expressão oral. O processo culmina na produção e apresentação de podcasts, fortalecendo habilidades críticas e criativas dos alunos. O objetivo deste material é sugerir o trabalho com esses dois gêneros para propiciar uma situação de incentivo à leitura e o compartilhamento das percepções acerca do texto de uma maneira inovadora, desviando dos métodos de avaliação costumeiramente escritos.

O gênero tira, embora tenha características atrativas aos alunos, como texto curto, presença de imagens e temática diversificada, requisita do leitor um conjunto de habilidades cognitivas que partem da compreensão do texto num nível semântico (itens lexicais, imagens, cores, organização da trama textual) ao nível pragmático, considerando o contexto social na produção desentido. Portanto, dar atenção a esse gênero como objeto de estudo favorece o desenvolvimento de um perfil mais crítico e reflexivo por parte dos nossos alunos, haja vista que, como o aluno preencherá as lacunas interpretativas, a recepção do conteúdo exige uma ativação de conhecimentos prévios ou até mesmo uma busca por informações para que essa tarefa seja realizada.

Como a tira é um gênero textual bastante presente nas aulas, apresentamos mais uma via para explorá-lo de maneira dinâmica e contemplando também o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, o podcast assume um lugar de protagonismo neste manual, sendo este o gênero textual que findará a produção final da sequência de oficinas. Além disso, em um mundo cada vez mais digital, o uso de ferramentas como podcasts, plataformas de edição de áudio, aplicativos de leitura e produção textual amplia as possibilidades de ensino, promovendo o multiletramento. Essas tecnologias não apenas engajam os estudantes ao utilizar meios com os quais eles estão familiarizados, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade. Ressaltamos que esta proposta não é um modelo engessado, logo você pode fazer as alterações necessárias ao seu contexto de atuação, desde a escolha das tirinhas e suas temáticas, bem como as plataformas de divulgação da produção final.

Esperamos que este manual cumpra seu propósito como uma ferramenta eficaz no fomento às práticas de leitura e que possamos obter bons resultados no tocante a essa habilidade imprescindível para a formação acadêmica e social dos nossos alunos.

Bom trabalho!



A base que sustenta a proposta

Cosson (2009) sistematiza a sequência básica do letramento, composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Apresenta também a sequência expandida, constituída de motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, e as subdivisões desta em teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, segunda interpretação e expansão. O autor apresenta dois critérios que devem ser considerados para se adotar esta última sequência: a extensão do texto e o nível de dificuldade da sua leitura. Por isso, optamos pela primeira sequência como modelo para a elaboração desta proposta.

A primeira etapa consiste na motivação. Por meio da ludicidade, o professor pode favorecer a curiosidade e, assim, despertar nos alunos o interesse pela leitura que será proposta. Nesse âmbito, é importante ressaltar a necessidade de se criar uma situação para que eles estejam preparados para adentrar nos caminhos do texto.

A etapa da introdução consiste na apresentação do autor e da obra, permitindo que os alunos a recebam positivamente. Nessa etapa, acontece o processo da antecipação, por meio do qual o leitor terá o primeiro contato com o texto a ser lido, mas ainda apenas em recorte, seja pelo título ou pelas informações estruturais de um livro, como capa, contracapa, orelha ou ficha catalográfica.

O levantamento de hipóteses no processo da leitura garante que a leitura realizada posteriormente mantenha o leitor mais envolvido, pois ele precisa verificar se o que foi antecipado por ele condiz com o sentido do texto, além de possibilitar a ampliação da percepção da própria leitura, que é feita não só pelo sentido das palavras, mas também pelo modo como são organizadas, sem dispensar a relevância em observar a relação do texto com o contexto. Por isso, mais do que apresentar a biografia do autor, é proveitoso que se apresentem informações sobre ele que estejam relacionadas ao texto que será lido, falando também sobre a obra e sua importância para o momento, isto é, o contexto social. Pela análise das informações das capas dos livros de Alexandre Beck, o professor pode criar condições para que os alunos construam suas ideias sobre o protagonista das tiras, quem ele é, um menino na fase da infância que tem o cabelo azul, o que mostra um pouco da sua irreverência, e o que o diferencia dos outros personagens, ter um sapo como bicho de estimação, por exemplo.

Além dessa apresentação, o professor deve usar esse momento para justificar a escolha do texto, como a atualidade dos temas nele retratados, bem como a possibilidade de associar o conteúdo dele às vivências sociais do leitor, de si ou do outro, aos temas discutidos na contemporaneidade, além de provocar uma reflexão, seja na esfera do humor, da crítica ou da exposição de uma ideia de forma direta.

Na etapa da leitura, Cosson (2009) explica que é preferível que a prática de leitura de romances, por exemplo, que são narrativas longas, seja feita fora do ambiente da sala de aula. Nesse caso, para conseguir acompanhar o andamento da leitura, o professor pode instituir intervalos, que são períodos de desenvolvimento de atividades referentes ao texto que está sendo trabalhado. Esse período de intervalo não tem intenção de garantir a leitura como se fosse uma cobrança, mas sim de verificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos nessa prática, na decodificação, no tempo disponível para dedicação à leitura ou no não atendimento das expectativas em relação ao enredo, que pode gerar abandono da obra.

Como a tira é um texto de leitura rápida, provavelmente essas situações não serão vivenciadas no processo, por isso, o intervalo que será instituído para a leitura das tiras será apenas um, durante a aula, na qual, com um suporte de um roteiro de perguntas sobre o texto, elaborado de forma generalizada, portanto, cabível a diferentes tiras do mesmo personagem, os alunos deverão apoiar-se para realizar a leitura e, na etapa seguinte, ter condições de socializar sua compreensão.

Ao socializar a interpretação individual em um grupo, promove-se a consciência da coletividade, e como Cosson (2009, p. 66) defende, “essa coletividade fortalece e amplia os horizontes da leitura”. Essa socialização acontece no momento posterior à leitura, que consiste em promover o registro da interpretação, o que pode ser feito de diversas maneiras, a depender do gênero textual e da série escolar do leitor.

A partir dessas etapas, objetiva-se com esta proposta:

- Promover a compreensão dos elementos textuais e visuais das tirinhas, por meio da análise das nuances do humor, crítica social e mensagens implícitas presentes nesses textos multimodais.
- Desenvolver a habilidade de retextualização e adaptação de um gênero a outro.
- Estimular a prática de comunicação oral e o uso de ferramentas digitais para publicação de texto midiático.

E de acordo com as habilidades da BNCC:

- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trai-

ler honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

- (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
- (EF69LP03) Identificar, (...); em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.



Como colocar a proposta em prática

Neste tópico apresentamos o público para o qual é direcionado este trabalho e sugerimos as ferramentas que poderão ser usadas para executar as atividades.

3.1 Quem são os alunos?

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta possibilidades de abordagem dos gêneros textuais tirinha e podcast em todas as séries dos anos finais, do 6º ao 9º ano. Portanto, acreditamos que as aplicações das oficinas sejam viáveis nessas séries.

3.2 Materiais e ferramentas: o que usar?

- Atividades impressas- sugeridas nos módulos;
- Cartolina;
- Lápis de cor ou canetas hidrográficas;
- Aparelho celular para gravação;
- Ferramentas digitais.

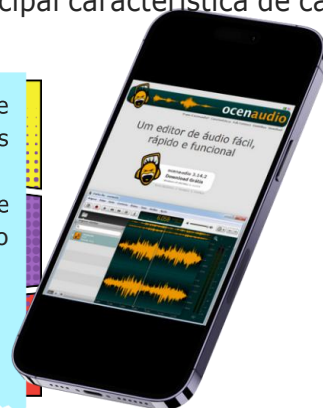
3.2.1 Ferramentas digitais

Conforme preconizado pela BNCC, o uso do gênero textual digital como objeto de ensino envolve habilidades de práticas de linguagem contemporâneas relacionadas “às novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p.68). Por isso, é importante ao professor conhecer a diversidade de ferramentas disponíveis para trabalhar com esses gêneros a fim de direcionar os estudantes na produção e publicação de seus textos. Pensando nisso, apresentaremos a seguir algumas ferramentas digitais que podem ser usadas para a publicação dos podcasts, os endereços onde estão disponíveis e a principal característica de cada uma delas.

O que é?: Um editor de áudio gratuito e leve, com uma interface simples para usuários que precisam de um editor mais básico.

Por que usar?: Fácil de aprender e permite visualizações rápidas das edições feitas no áudio.

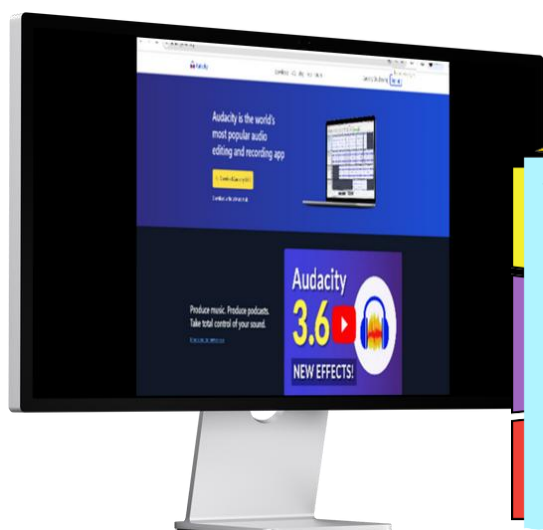
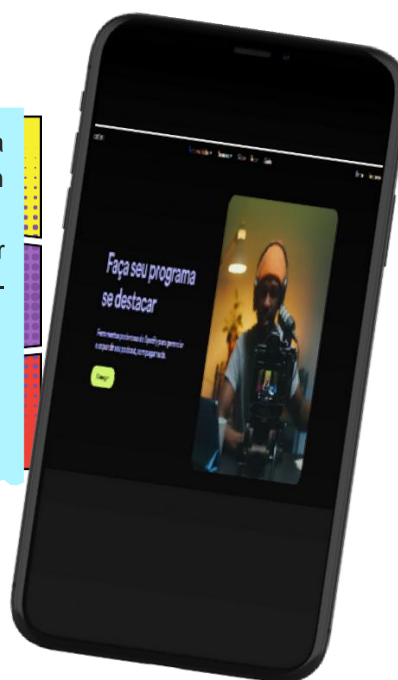
Onde encontrar?: Disponível para Windows, Mac e Linux (ocenaudio.com).



O que é?: Uma plataforma fácil para gravação e distribuição de podcasts, sem complicações.

Por que usar?: Ideal para quem quer gravar diretamente do celular, adicionar músicas e publicá-las com facilidade.

Onde encontrar?: Aplicativo disponível em iOS e Android (podcasters.spotify.com).



O que é?: Um editor de áudio gratuito e de código aberto, ideal para gravação e edição de múltiplas faixas de áudio.

Por que usar?: Fácil de usar e com muitos recursos, como cortar, colar, adicionar efeitos e ajustar volumes.

Onde encontrar?: Disponível para Windows, Mac e Linux (audacityteam.org).

Esta última foi testada. Segue o passo a passo para a publicação.

1. É importante que o áudio esteja em algum dos formatos aceitos pela plataforma. Caso não esteja, você pode acessar este site conversor: <https://convertio.co/pt/>, selecionar o áudio nos seus arquivos e converter para o formato da sua escolha.



1. Para que o episódio se adeque ao roteiro sugerido neste manual, ele deverá ter uma abertura, a conversa e a despedida. Se esses três momentos forem gravados separadamente, para que a abertura e o fechamento sejam padronizados, você pode juntar os áudios, acrescentando um fundo musical neste site:



2. Pronto! Agora é só publicar na plataforma escolhida. Ao enviar o áudio, a plataforma perguntará a categoria. É só clicar em podcast.



3. Depois de carregar o áudio escolhido, o professor poderá editar o público que terá acesso ao episódio, escolhendo todos ou apenas aqueles que tiverem acesso ao link compartilhado.

Editar Áudio

Título
 Segundo da Mito: Armandinho

Link permanente
<https://audiocast.professormayra.com/podcastsempre>

Categoria
 Podcast

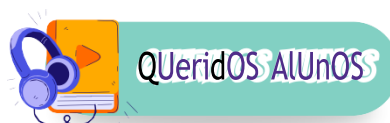
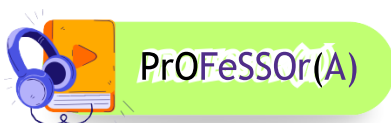
Etiquetas (máx. 10)
 leitura x, história

Descrição
 conversa entre alunos e professora sobre história da Armandinho, no qual o personagem chama os amigos para brincarem de telefone sem fio e o resto só ouvindo para saber.

Visibilidade
 Público **NÃO LISTADO**



Professor, nos tópicos das aplicações da proposta, serão encontrados dois ícones. Um será direcionado a você e será seguido das orientações didáticas para o desenvolvimento da etapa. O outro ícone indica a atividade a ser aplicada com os alunos. Siga a legenda.



A versão digital deste produto pode ser acessada em: <https://heyzine.com/flip-book/208b797947.html>

Ou





Oficinas: Do Papel ao Microfone!

1.1 Motivação



PrOFeSSOr(A)

Nas séries finais, os estudantes já tiveram contato com o gênero textual tirinha e, mesmo que ainda não sistematizado, conhecem o gênero podcast. Por isso, nesta etapa propomos uma atividade por rotação por estações, na qual os alunos poderão testar seus conhecimentos de forma dinâmica, grupal e interativa. Além disso, as atividades gamificadas tornam o desafio divertido e aumentam o engajamento e a motivação dos alunos, que é o nosso objetivo. Ao final do tempo de resposta, você, professor, poderá comentar as questões e redirecionar os alunos que apresentaram dúvidas. Sugerimos que esta etapa seja desenvolvida em duas aulas, uma para a realização das atividades e outra para a correção e comentário das questões.

Objetivos dessa etapa:

- Identificar os elementos básicos de cada gênero textual;
- Relacionar conceitos essenciais a eles;
- Testar conhecimentos das características do gênero e
- Desenvolver capacidade criativa.



QUeridos ALUnOS

Na aula de hoje iremos testar o conhecimento de vocês sobre dois gêneros textuais bem diferentes, mas conhecidos. Você irão trabalhar em grupo e passar por diferentes estações. Cada estação terá um desafio sobre os gêneros tirinha e podcast. Vamos lá!

Antes de iniciar fiquem atentos às regras:

1. Ao todo são quatro estações;
2. Cada uma terá um tempo máximo de 10 minutos para ser resolvida;
3. Os grupos devem passar por todas as estações.

ESTAÇÃO 1

Encontrem no caça-palavras os termos referentes a cada um dos gêneros e completem os espaços. Quanto mais palavras encontrarem, mais pontos o grupo ganha.



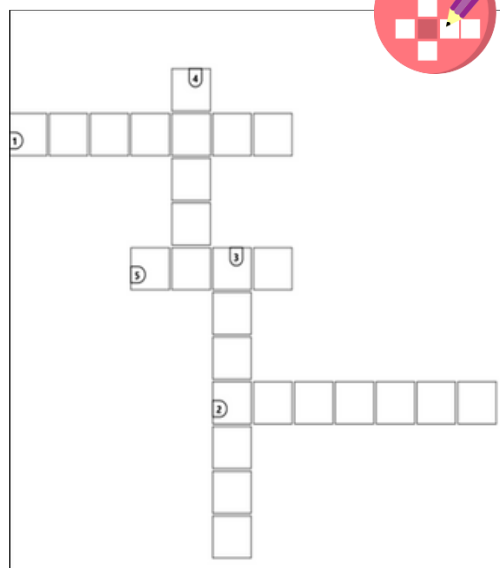
TIRINHA:

PODCAST:

ESTAÇÃO 2

Preencha a cruzadinha de acordo com as pistas apresentadas.

1. Forma de comunicação que pode incluir entrevistas e debates
2. História contada em quadros, podendo ou não ter diálogo
3. Plataforma de áudio usada para ouvir podcast
4. Dispositivo onde se encontram as falas de uma tirinha
5. Quem recebe o convidado em um podcast



ESTAÇÃO 3

Teste seus conhecimentos agora analisando as alternativas e julgando-as em V (verdadeiras) ou F (falsas).



- a. As tirinhas sempre precisam ter humor. ()
- b. As tirinhas geralmente são compostas por uma sequência de quadros. ()
- c. Tirinhas são exclusivas para mídias impressas, como jornais. ()
- d. Os personagens em tirinhas têm falas dentro de balões. ()
- e. O cenário nas tirinhas é sempre muito detalhado. ()
- f. As tirinhas são um tipo de texto narrativo que combina texto e imagem. ()
- g. Todas as tirinhas precisam ter três quadros. ()
- h. Podcasts são gravados em formato de vídeo. ()
- i. Um podcast pode ser sobre qualquer tema, como notícias, histórias ou debates. ()
- j. Os podcasts são produzidos exclusivamente para rádio. ()
- k. O apresentador do podcast geralmente introduz o tema no início. ()
- l. Os podcasts são sempre gravados ao vivo. ()
- m. É possível assinar um podcast e receber atualizações automáticas. ()
- n. A edição é uma parte importante na produção de podcasts. ()

ESTAÇÃO 4

Criem uma tirinha contando sobre o tema da aula de hoje e mostrando o que aprenderam, capriche nas ilustrações. Lembre-se de focar em poucos personagens, explorar as expressões faciais e inserir um elemento de humor. Dividam o espaço a seguir como preferirem.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Durante a correção com os estudantes, você pode analisar estes critérios para verificar a necessidade de correção de conceitos, bem como sistematizar conhecimentos sobre os gêneros, além de avaliar as habilidades trabalhadas na proposta.

Estes critérios garantem uma avaliação completa e abrangente, levando em consideração a compreensão dos gêneros, a criatividade, o trabalho em equipe e o engajamento dos alunos em todas as estações.

OBJETIVO	OBSERVAÇÃO
Os alunos responderam corretamente às questões do quiz, encontraram as palavras relacionadas no caça-palavras e preencheram a cruzadinha de forma coerente com o conteúdo.	
A tirinha tem diálogos bem elaborados e um enredo coerente, além disso, utilizam elementos característicos das tirinhas (quadros, balões de fala, humor).	
O grupo demonstra organização, divide responsabilidades e trabalha de maneira colaborativa para concluir todas as atividades, contribuindo igualmente e de forma engajada.	
O grupo completa as atividades propostas (cruzadinha, caça-palavras e quiz) corretamente, mostrando dedicação e persistência na busca por respostas e soluções, mesmo diante de dificuldades.	

1.1 Introdução



As tirinhas são criações intencionais de seus autores, por isso, é importante ao aluno acessar, se possível, o processo de criação dos personagens, a motivação e as características deles, bem como conhecer a biografia dos criadores. Nesta etapa, a proposta é apresentar o cartunista criador do personagem Armandinho e as capas de alguns livros, a fim de conhecer o protagonista e mapear algumas de suas características.

Esta etapa pode ser realizada em apenas uma aula.

Objetivos dessa etapa:

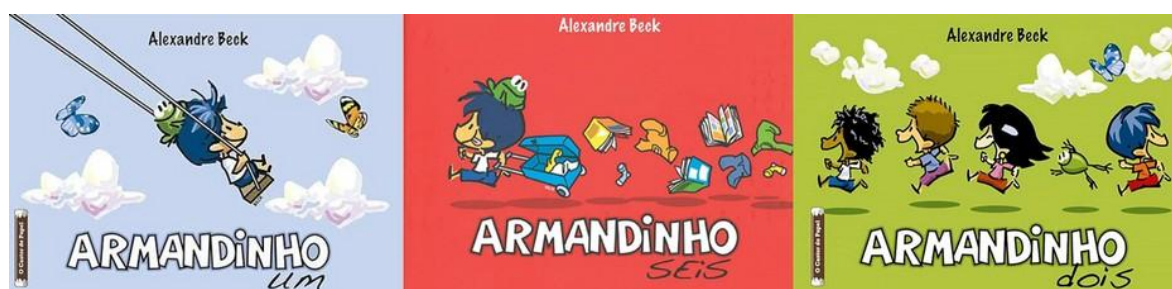
- Compreender a relação entre autor e obra;
- Analisar criticamente as características do personagem Armandinho;
- Desenvolver habilidades de interpretação e síntese.



Hoje vamos conhecer um autor super interessante e divertido, o Alexandre Beck, criador do famoso personagem Armandinho! Ele é responsável por histórias que misturam humor e reflexão, e através do Armandinho, a gente aprende muito sobre o mundo de uma maneira leve e criativa. Vamos descobrir o que torna esse personagem tão especial?!

1. Para começar, observe as capas de alguns livros com a coletânea das tirinhas desse personagem e , em seguida, comente com a turma e com o professor:

- a) O que lembra o nome Armandinho?
- b) Que características desse personagem chamam sua atenção?
- c) O que o diferencia das demais personagens da terceira capa?
- d) Você consegue identificar qual é o animal de estimação da personagem? O que isso revela sobre o menino?



Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Armandinho-seis-7-Alexandre-Beck/dp/8581744508>.

a) Confira algumas informações sobre o autor Alexandre Beck.

Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos

O ilustrador Alexandre Beck, criador das tirinhas do personagem Armandinho, esteve na última terça-feira (20) no auditório do Centro de Convenções da Unicamp para falar sobre ativismo artístico em favor dos Direitos Humanos. A atividade foi realizada pelo Comitê Gestor de Direitos Humanos da Universidade, como parte das iniciativas relacionadas aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A palestra contou com a presença de docentes, funcionários e estudantes da Unicamp, e também membros da comunidade externa. Professores dos mais diversos segmentos, da educação fundamental da rede pública de ensino e do curso de direito da PUC-Campinas, relataram usar as tirinhas do Armandinho para realizarem debates e reflexões em sala de aula.

Em sua apresentação, Alexandre Beck contou que seu personagem nasceu de uma urgência para o jornal onde trabalhava em Santa Catarina, mas foi nas redes sociais que Armandinho ganhou notoriedade em todo o Brasil. Com poder de empatia, o garotinho de cabelos azuis atrai cada vez mais seguidores preocupados com a valorização dos Direitos e com outras questões importantes, como a preservação do meio ambiente. “Eu não quero que meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam”.

O traçado limpo e os diálogos curtos são apenas alguns dos motivos que conquistam leitores para as tirinhas do Armandinho. “Pelo fato do personagem ser criança, acaba sendo visto também por crianças e os adultos costumam se identificar com ele, porque o leem como se fosse um filho, um sobrinho. É bacana que o Armandinho consegue conversar com todo mundo, o que talvez não acontecesse se fosse um personagem adulto, por exemplo”, afirma Beck.

Trabalhando como ilustrador e cartunista há mais de 15 anos, Alexandre Beck é formado em agronomia e comunicação social. O personagem Armandinho surgiu despretensiosamente em 2009 para ilustrar uma reportagem do caderno de economia do Diário Catarinense, e no ano seguinte passou a ter espaço permanente como tira do jornal. Suas tirinhas são atualmente publicadas em sete jornais impressos dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além de terem sido editadas em oito livros. A página do [Armandinho no Facebook](#) conta com mais de 985 mil seguidores. (...)

Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos/>



a) Com base no que você aprendeu sobre Armandinho e a motivação de sua criação, que tal você traçar o perfil desse personagem? Leia algumas tirinhas e escolha a característica mais marcante de acordo com a história. Comente com seus colegas e com seu professor o motivo da escolha.

TEXTO I



Disponível em: <https://josepacheco.com.br/2022/05/10/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-dccclxxii/>.

TEXTO II



REFLEXIVO

CRÍTICO

QUESTIONADOR

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/802063014864329299/>.

TEXTO III



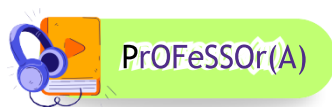
TRAVERSO

ESPONTÂNEO

CARINHOSO

Disponível em: <https://vitrinecatarina.wordpress.com/2013/11/12/tirinhas-do-armandinho/>.

1.1 Leitura



Como a tirinha é ~~um texto~~ curto, de leitura rápida, será proposto apenas um intervalo para a leitura. O professor servirá como modelo na análise da primeira tira sugerida e, em seguida, com o apoio da mesma sequência de perguntas sobre o texto, os alunos tomarão nota de suas observações após a leitura da segunda tira, realizada de maneira individual. As observações servirão como roteiro para a gravação do podcast.

Os objetivos desta etapa estão diretamente relacionados às habilidades (EF69LP05) e (EF69LP03) da BNCC e são sintetizados da seguinte forma:

- Desenvolver a habilidade de análise crítica e interpretação de narrativas visuais e textuais;
- Refletir sobre a aplicabilidade e relevância dos temas abordados nas tirinhas no cotidiano.



A seguir você irá ler algumas tirinhas do Armandinho, personagem que acabou de conhecer ou de se aprofundar no conhecimento. Após a leitura, você analisará o texto com base nos questionamentos apresentados. O primeiro texto será analisado com o apoio do professor, já o segundo você analisará individualmente.

ANTES DA LEITURA:

Observe quem mais aparece na história além do Armandinho.

O que eles estão fazendo? Onde provavelmente estão? Qual deve ser a relação entre eles?

Observe as expressões faciais deles. Permanecem a mesma ou mudam no decorrer da narrativa?

LEITURA:

a) **TEXTO I: análise coletiva.**



Disponível em: <https://ponte.org/me-senti-intimidado-diz-alexandre-beck-autor-de-tirinha-que-incomodou-a-pm/>.

b) **TEXTO II: análise individual.**



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasaquandinho/posts/2014916685220294/>.

APÓS A LEITURA:

a) **Perguntas norteadoras:**

- Como se dá a situação inicial da tira?
- Quais eram as expectativas do personagem?
- O que, de fato, acontece no último quadrinho?
- Como a personagem principal reage diante da situação?
- Que informações não verbais revelam o sentimento de Armandinho?
- A tira é mais humorística ou mais reflexiva? Explique abordando o tema.

Os que os personagens vivenciam na tira pode acontecer no cotidiano?

O que se pode deduzir sobre o ponto de vista do autor sobre esse assunto?

Você concorda com o ponto de vista do autor? Comente.



TOME NOTA DAS SUAS OBSERVAÇÕES

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

1.1 Interpretação



PrOFeSSOr(A)

Esta etapa é a mais longa da sequência e demandará o tempo de duas aulas, de, pelo menos, 50 minutos, cada. Ela consiste no compartilhamento da interpretação da leitura feita na etapa anterior.

Professor, apresente um episódio de podcast para que os alunos se familiarizem com o formato do gênero. Em seguida, organize a turma em pequenos grupos para otimizar o tempo das gravações, além de criarem a arte que será a logo do programa que eles irão gravar. Embora a leitura tenha sido individual, cada um poderá compartilhar suas observações verificando as ideias semelhantes e opostas entre eles.

Professor, você pode participar da gravação como anfitrião para mediar as falas.

Objetivos desta etapa:

Familiarizar os alunos com o formato do podcast;

Estimular a expressão de ideias;

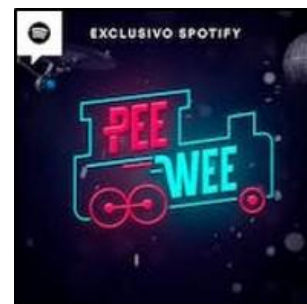
Verificar a compreensão do texto lido.



Estamos finalizando esta sequência de atividades. Então, para fechar com chave de ouro, criaremos o nosso canal de podcast. Primeiramente, você conhecerá a estrutura desse gênero textual e alguns elementos extratextuais. Em seguida, com observações obtidas na etapa anterior, gravará o podcast comentando sobre a 2ª tirinha. Siga as orientações do professor, pois estas propostas serão desenvolvidas em grupo. Vamos começar!

1. Você conhece as logos a seguir? Elas pertencem a alguns programas de podcast apresentados no spotify. Observe o formato, o tamanho e as cores das letras; veja também as imagens associadas a cada um dele.

- A primeira logo pertence ao podcast peewee, o nome lembra o som da buzina do trem, por isso, as linhas coloridas formam o desenho de um trem. Nesse programa, os apresentadores comentam filmes, séries e outras coisas do cotidiano de maneira bem-humorada.



- A segunda logo pertence ao podcast Um milkshake chamado Wanda. A imagem tem o formato de um milkshake: taça, canudo e bebida láctea, contudo com elementos femininos, como boca e cabelo, além da cereja do sorvete que pode sugerir uma presilha de cabelo. O tema do podcast varia entre notícia, fofoca e o mundo do entretenimento.



- A terceira logo pertence ao podcast Nerdcast, programa encontrado em diferentes plataformas e aborda sobre filmes, séries, HQs, games, animes, ciência, tecnologia e humor. Os apresentadores são conhecidos como Jovem Nerd e Azhagal e aparecem como ilustração da identidade visual do programa.



a) A seguir, sugerem-se alguns nomes para o seu podcast, lembrando que você tratará nele sobre a tirinha lida na etapa anterior. Então, comece escolhendo um dos títulos ou criando um novo e, a partir dele, crie a logo do programa do grupo.

- Tirando uma conversa
- Conversa em Tiras
- Podpapo de Tirinhas
- Outro: _____



b) Agora ouça um trecho de um podcast e comente com os colegas e o professor sobre o episódio com base nas perguntas a seguir.

- Quantos participantes há nesse podcast?
- Que papel eles desempenham?
- O que você percebeu quanto ao início do episódio: já acontece com o convidado ou há uma introdução?
- Como é a linguagem usada pelos participantes?
- Como os anfitriões guiam o episódio?
- Que semelhanças e diferenças existem entre o podcast e outros formatos de entrevistas como em programa de rádio ou TV?



a) Chegou o momento de finalizar o seu trabalho. Siga as orientações do roteiro e, com o apoio das suas anotações sobre o texto, compartilhe sua compreensão sobre a tirinha. Como você realizará essa gravação com outros colegas, é importante respeitar os turnos de fala para que o ouvinte consiga acompanhar as informações sem muitos ruídos. Ao final da gravação, o professor compartilhará com você as ferramentas que poderão ser usadas para a publicação do episódio.

O roteiro pode sofrer alteração, mas aqui sugerimos um modelo básico.

1.Introdução

- Saudações e cumprimentos aos ouvintes.
- Breve descrição do tema do episódio.

2. Apresentação dos Hosts e convidados (apresentadores ou anfitriões)

- Breve contextualização da série e da atividade desenvolvida por eles.

3. Desenvolvimento do episódio

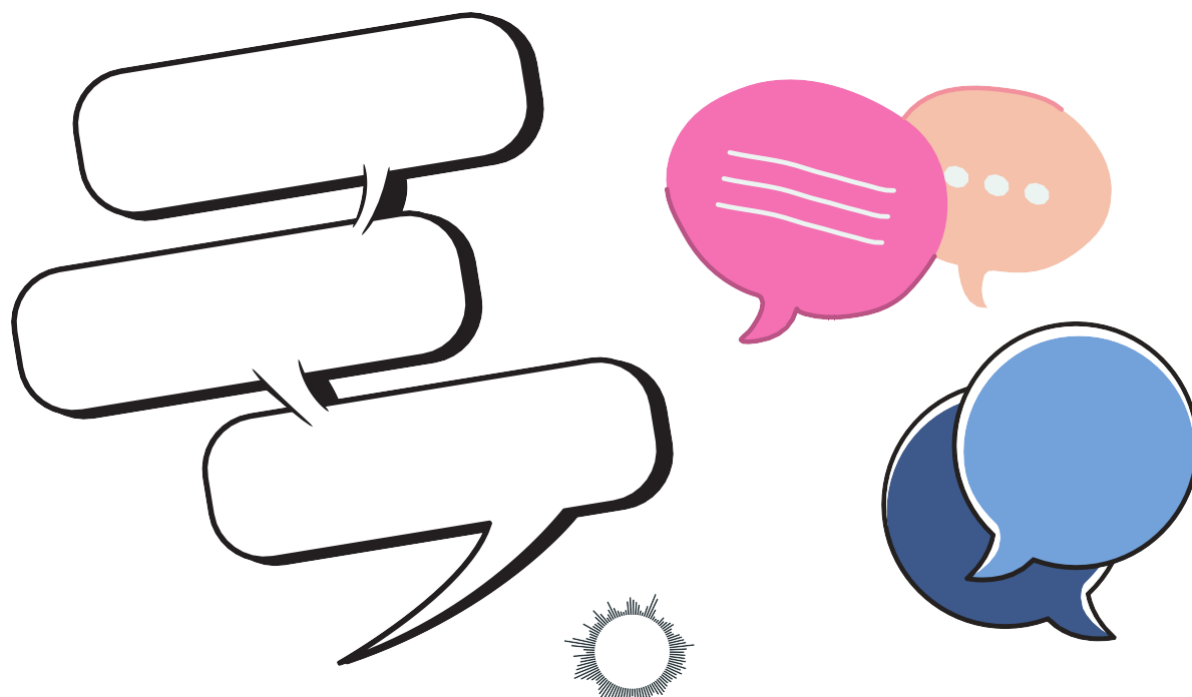
- Discussão detalhada do texto: recontar a narrativa da tira, tecer comentários sobre o tema do texto, identificar o posicionamento do cartunista sobre o tema e como ele se manifesta nas diferentes linguagens, verbal e não verbal, identificar o efeito de humor, crítica ou reflexão.

5. Conclusão

- Comentário sobre a relação entre o tema retratado no texto com o contexto social e agradecimento pela audiência.

6. Encerramento

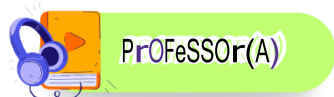
- Convite para acompanhar futuros episódios.



CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

OBJETIVO	OBSERVAÇÃO
Os alunos demonstram compreensão e aplicação dos elementos essenciais do formato de podcast (introdução, conteúdo principal, conclusão).	
Os alunos demonstram capacidade de analisar criticamente o texto lido e de expressar suas ideias de forma clara e bem fundamentada no podcast.	
Os alunos mostram habilidade em colaborar e dividir tarefas eficientemente durante a gravação do podcast e na criação da arte	

5 Palavras finais



Esperamos que este material seja uma ferramenta útil para enriquecer suas aulas de língua portuguesa. Este recurso foi criado para estimular a leitura crítica, promover a interpretação de texto e fomentar a participação dos alunos como produtores de conteúdo. Para finalizar e reforçar o foco na leitura e interpretação, criamos algumas perguntas sobre duas tirinhas do Armandinho numa plataforma de jogos virtuais. Os alunos podem acessar e jogar.

Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/d920f9a0-ff53-49fc-ad51-46182f485848>.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Planilhas do Ideb | Taxa de Aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções/ Ensino Fundamental Regular- anos finais**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

CAFIEIRO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CAVALCANTI, Paulymelque Benício. **A tradução intersemiótica em gêneros multimodais: retextualização e produção inferencial**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

COSCARELLI, Carla V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFGM, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. - 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1988.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71- 91.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, E. P. A. (2017). *Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional*. **Educação Em Revista**, v. 18, n. 2, p. 55–71. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55>. Acesso: 24 ago.2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, n. 2, p. 76-88, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>. Acesso: 24 fev. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Maiara Dalpiaz dos; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso; PIAIA, Ana Lúcia; FLOR, Jaqueline. Aprendendo e ensinando na formação continuada: exploração do campo jornalístico-midiático. In: ESPERANÇAR para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p.20-43.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES, Magda Aparecida. **Podcast**: subsídios às aulas de Língua Portuguesa. In: MOREIRA, Eduardo de Souza; MATOS, Edmar Ferreira (org.). Gêneros textuais e práticas discursivas: perspectivas e interfaces. Catu: Bordô Grena, 2021. p. 102- 117.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura**: o papel do processo inferencial. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. Tradução: Hécio de Carvalho; Marisa do Nascimento. São Paulo: Mayron Books, 1995.

MEDEIROS, M. S. D. **Podcasting**: produção descentralizada de conteúdo sonoro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. 2005. **Anais [...]** Rio de Janeiro. São Paulo: Intercom, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). Como usar as histórias em quadrinhos na

sala de aula. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

RAMOS, Paulo. Tira ou tira? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1281-1291, 2013.

RIBEIRO, Jéssica Estevão. **A retextualização de crônicas para memes como estratégia de leitura de textos literários**. 2020. 272f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Relato da elaboração de uma sequência: o debate público**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 213-237.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Patrícia Santos de. **Retextualização: dos quadrinhos ao conto**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2019, Maringá, PR.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID-NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017. DOI: [» https://doi.org/gxnx](https://doi.org/gxnx). Acesso: 8 ago.2023.

TIMON. Secretaria municipal de educação. **Formação LP 8º e 9º ano**, 2022. <https://coordenacaolp.wixsite.com/timon>. Acesso: 18 fev. 2023.

70% DAS CRIANÇAS com 10 anos de idade encontram-se agora em situação de pobreza de aprendizagem, incapazes de ler e compreender um texto simples. Unicef, Brasil, 23 de jun.de 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/70-por-cento-das-criancas-com-10-anos-de-idade-encontram-se-agora-em-situacao-de-pobreza-de-aprendizagem>. Acesso em: 21 de abr. de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: DIAGNÓSTICO DE PRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS

1. Você costuma ler (livros, notícias, outros textos) fora do ambiente escolar?
 - a) Sempre
 - b) Nunca
 - c) Às vezes
2. Por quais motivos você costuma ler?
 - a) Por prazer
 - b) Para obter informações
 - c) Porque é uma atividade obrigatória na escola
3. Em que situações comuns do cotidiano você consegue perceber que a leitura é útil?

4. Descreva, de acordo com suas vivências, como você entende a função da leitura,
 - a) No incentivo à imaginação:
 - b) No desenvolvimento da fala e da escrita:
 - c) No posicionamento sobre temas diversos (nas redes sociais, nas aulas ou em conversas informais):
5. O que poderia motivá-lo (a) a ler mais? Dê sugestões de como a leitura poderia ser mais interessante a você.

SOBRE TIRAS

6. Como você avalia o grau de dificuldade da leitura de tiras na escola?
 - a) São textos difíceis de entender
 - b) São textos pouco desafiadores para a compreensão
7. Que tipo de conteúdo você costuma identificar nas tiras?
 - a) Entretenimento e humor
 - b) Críticas sociais
 - c) Reflexão sobre alguns temas
8. Você considera a leitura de tira uma forma de aguçar o senso crítico para algumas questões culturais, sociais ou históricas?

a) sim

b) não

c) não consigo opinar

9. Na sua opinião, é possível compreender as tiras somente pelo texto em si?

a) Sim, é possível interpretar o texto somente pelas informações apresentadas na tira.

b) Não, é necessário conhecimentos prévios sobre o tema explorado no texto.

SOBRE PODCASTS

10. Escreva o que sabe sobre *podcast*.

11. Como você se sentiria ao ser convidado (a) para participar de um *podcast*? Por quê?

12. Sobre hábito e frequência de ouvi-los, marque a alternativa na qual você se encaixa.

a) Já ouvi uma vez

b) Ouço com frequência

c) Ouço de vez em quando

13. Qual é o conteúdo que você costuma ouvir?

a) Vida de artistas que gosto

b) Conteúdo de estudo

c) Conteúdos de esporte

d) Humorísticos

e) Outro: _____