



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO

HENDY BARBOSA SANTOS

ENSINO DA RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO USO DA PLATAFORMA DIGITAL
STORYBOARD THAT

LAJEADO - RS

2021

HENDY BARBOSA SANTOS

ENSINO DA RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO USO DA PLATAFORMA DIGITAL
STORYBOARD THAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

LAJEADO - RS

2021

HENDY BARBOSA SANTOS

**ENSINO DA RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO USO DA PLATAFORMA
DIGITAL STORYBOARD THAT**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, na linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck - Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Rogério José Schuck - Membro
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner - Membro
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa.Dra.Alessandra Coutinho Fernandes - Membro
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Lajeado, 16 de dezembro de 2021

RESUMO

Este estudo teve por objetivo verificar que contribuições a retextualização do gênero textual notícia para o gênero textual história em quadrinho (HQ), mediada pela plataforma digital *Storyboard That*, pode oportunizar para a ampliação do universo de leitura e de escrita de estudantes jovens e adultos em uma turma de PROEJA. A aplicação das oficinas ocorreu no primeiro semestre de 2021, com cinco encontros que aconteceram de forma remota, devido à pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-2. Conceitualmente, esta pesquisa esteve fundamentada na concepção de gênero textual, proposta por Marcuschi (2003, 2008, 2012) e Bazerman (2016), e de retextualização, proposta por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2007), bem como nos pressupostos de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De natureza qualitativa e caracterizada como uma pesquisa-ação, esta investigação foi desenvolvida em uma turma do PROEJA, nível médio em uma escola pública da Rede Federal de Ensino de Rondônia (RO), em que foi concretizada uma Sequência Didática (SD), na perspectiva desenvolvida por Schenewly e Dolz (2004), na qual foram exploradas diferentes possibilidades de interação textual e de uso de uma ferramenta digital para promover o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, os textos produzidos pelos alunos foram avaliados por critérios desenvolvidos por Moura (2016). Ao final do percurso, foi possível constatar que o ensino de gêneros textuais pelo processo de retextualização desenvolve a escrita e a capacidade leitora dos alunos, uma vez que as HQ produzidas demonstraram a compreensão dos conteúdos desenvolvidos durante aplicação da pesquisa. Com relação à plataforma *Storyboard That* constatou-se que a importância das Tecnologias Digitais no ensino de Língua Portuguesa, os alunos aprenderam o processo de retextualizar um gênero em outro, é preservar as informações do texto base no processo de produção da escrita.

Palavras-Chave: Ensino da retextualização. Gênero Textual. EJA. *Storyboard That*.

ABSTRACT

This study aimed to verify what contributions the retextualization of the textual genre news to the textual genre comic book (HQ), mediated by the digital platform Storyboard That, can provide opportunities for the expansion of the universe of reading and writing of young and adult students in a PROEJA class. The application of the workshops took place in the first half of 2021, with five meetings that took place remotely, due to the pandemic caused by the Sars-Cov-2 virus. Conceptually, this research was based on the concept of textual genre, proposed by Marcuschi (2003, 2008, 2012) and Bazerman (2016), and of retextualization, proposed by Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2007), as well as on the assumptions of the National Common Curricular Base (BNCC). Qualitative in nature and characterized as action research, this investigation was developed in a PROEJA class, at high school level in a public school of the Federal Education Network of Rondônia (RO), in which a Didactic Sequence (SD) was carried out, in the perspective developed by Schenewly and Dolz (2004), in which different possibilities of textual interaction and the use of a digital tool to promote the teaching and learning of Portuguese were explored. In addition, the texts produced by the students were evaluated by criteria developed by Moura (2016). At the end of the course, it was possible to verify that the teaching of textual genres through the retextualization process develops the students' writing and reading capacity, since the comics produced demonstrated the understanding of the contents developed during the application of the research. Regarding the Storyboard That platform, it was found that the importance of Digital Technologies in the teaching of Portuguese Language, students learned the process of retextualizing one genre in another, is to preserve the information of the base text in the process of writing production.

Keywords: Teaching of retextualization. Textual Genre. EJA. Storyboard That.

Dedico este trabalho a todos(as) que acreditaram em mim: família, amigos, colegas de mestrado, minha orientadora, meus alunos e aos profissionais do PPGEnsino.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma ideia torna-se realidade quando há pessoas em volta, pessoas que acreditam em um dia melhor para todos através da educação, e isso vai além de ideologia e das desavenças que possam surgir. São muitos aqueles a quem os que devo agradecer, porém a gratidão em geral está representada nas pessoas que destacarei aqui:

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de cursar o mestrado, algo que parecia tão distante da minha realidade. A minha querida mãe Francisca e meu pai Raimundo *in memoriam*, por me incentivarem a sempre correr atrás dos meus objetivos e a lutar pelos meus sonhos e por acreditarem em mim. Todos de nossa família acreditamos muito na educação e em sua capacidade de transformação. A união e o amor que cultivamos nos faz sermos fortes em meio a muitas dificuldades. Obrigado.

Agradeço a várias pessoas (professores, funcionários e colaboradores) do PPGEnsino, por vários motivos, entre os quais destaco o compartilhamento de saberes, a organização do programa de mestrado, as aulas e os conselhos, a forma de tratamento em relação a mim e o conhecimento compartilhado por essas pessoas jamais serão esquecidos. Fica aqui meu muito obrigado por tudo.

Universidade do Vale do Taquari - Univates e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa de estudos e da pesquisa.

Por último, a pessoa mais importante, que aceitou prosseguir esse caminho ao meu lado, minha querida orientadora Profa. Kári Forneck. Inicio agradecendo em primeiro lugar pela humildade e transparência que utilizou para falar de pesquisa e do compromisso que o pesquisador deve ter, a grandeza que a professora tem não se mede com palavras. Em segundo lugar, por ter me ajudando a ser um pesquisador com um olhar mais humano e resiliente sempre com muita empatia. Nunca me esquecerei de suas palavras durante os encontros de orientação.

O espaço aqui também serve para lembrar dos diversos amigos, de pessoas que foram fundamentais para o término do mestrado. Devo me lembrar também de meus amigos e colegas das diversas disciplinas que me ensinaram que não existe estudo na ausência do outro, que o trabalho em equipe fortalece os laços de amizade que aprendi ao longo desses dois anos. Desejo sucesso a todos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Jarú-RO.....	59
Figura 2 - Cidade de Jarú-RO.	60
Figura 3 - Montagem utilizando os recursos.	64
Figura 4 - HQ no Storyboard That.	64
Figura 5 - Sumário de Opções Storyboard That.	65
Figura 6 - Esquema da Sequência Didática.	66
Figura 7 - QRcode – O que são quadrinhos.	73
Figura 8 - Texto 1 – Toda Malfada.	73
Figura 9 - Texto 2 – Marina - Achados e perdidos.	74
Figura 10 - QRcode – Balões na HQ.	76
Figura 11 - Espaço de produção.	82
Figura 12 - Cenários.....	82
Figura 13 - Personagens.....	83
Figura 14 - Balões de fala.	83
Figura 15 - Conversa do WhatsApp.	85
Figura 17 - RT 02.....	96
Figura 18 - RT 03.	98
Figura 19 - RT 04.	100
Figura 20 - RT 05.	102
Figura 21 - RT 06.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre Gênero e Tipologia Textual	23
Quadro 2 - Eixos de Integração	25
Quadro 3 - Possibilidades de Retextualização	35
Quadro 4 - Parâmetros para a organização/progressão curricular	43
Quadro 5 - Cursos do Locus da Pesquisa.	61
Quadro 6 - Síntese das oficinas.	70
Quadro 7 - Oficina 1.	72
Quadro 8 - Oficina 2	77
Quadro 9 - Oficina 3.	81
Quadro 10 - Oficina 04.	84
Quadro 11 - Oficina 05.	87
Quadro 12 - Critérios de avaliação para produto final – texto retextualizado.	92
Quadro 13 - Resumo dos critérios de avaliação das retextualizações.	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LT	Linguística Textual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
HQ	Histórias em Quadrinhos
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
LP	Língua Portuguesa
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PROEJA	Programa Nacional de Integração Educação Profissional de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
TCLA	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCAI	Termo de Captação de Áudio e Imagem
SD	Sequência didática
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
TD	Tecnologias Digitais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
2.1 Gêneros Textuais e o ensino de Língua Portuguesa	19
2.1.1 <i>O gênero textual notícia</i>	<i>28</i>
2.1.2 <i>O gênero textual quadrinhos</i>	<i>31</i>
2.2 Afinal, o que é retextualização?	33
3 TECNOLOGIAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS	38
3.1 As tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa	39
3.2 Leitura e escrita na era digital	44
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
4.1 Gêneros textuais na EJA.....	54
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
5.1 Caracterização da Pesquisa	58
5.2 Locus da Pesquisa	59
5.3 Os sujeitos da pesquisa.....	63
5.4 Plataforma <i>Storyboard That</i>.....	63
5.5 Sequência Didática das oficinas	66
6 ANÁLISES E DISCUSSÕES	72
6.1 Realização das oficinas	72
6.2 Análise das produções textuais	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO CAPTAÇÃO DE ÁUDIO E IMAGEM	127
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS	128
ANEXO A – MANUAL DO STORYBOARD THAT INSTRUÇÕES BÁSICAS.....	129
ANEXO G – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 06	140

1 INTRODUÇÃO

Início esta seção narrando um pouco da minha trajetória profissional, para explicitar como algumas experiências agiram em mim, influenciaram escolhas na condição de professor pesquisador e provocaram reflexões sobre a minha prática pedagógica.

Concordo com Paulo Freire, ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58). Esse processo de formação é sempre desafiador, principalmente, se o professor tomar para si a tarefa de “contar, mostrar, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar” e mais tantos outros verbos que integram a palavra ensinar (RIBEIRO, 2018, p. 78).

O início da minha carreira foi marcado por dificuldades e descobertas, em função de um descompasso entre os ideais de ensino e a vivência do cotidiano escolar. Ao longo dos poucos anos em que exerço a docência no ensino fundamental, médio e superior, em instituições públicas e privadas, de todas as experiências que o magistério me proporcionou, a que me fez refletir sobre a importância do professor na formação de cidadãos críticos e conscientes e compreender o poder da educação na vida do indivíduo foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao ter o primeiro contato com alunos de uma turma do PROEJA, onde trabalho atualmente.

Posso afirmar que, das vozes que têm ecoado ao longo dos meus anos de ensino, as que soaram com maior intensidade foram as histórias que eu ouvia em cada encontro com os estudantes da EJA. Lidar com esse público é um trabalho complexo, pois faz-se necessário saber acolher para poder ensinar pessoas que se sentem excluídas ou marginalizadas, que não tiveram acesso à educação na idade esperada e buscam na escola uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social e de ascensão profissional.

Nesse contexto, Freire contribui de maneira expressiva para a valorização de uma parcela de estudantes marginalizados por inúmeras circunstâncias sociais. Para o autor, “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes” (2018, p. 49). A metodologia freiriana de valorização dos conhecimentos que o aluno possui vai ao encontro do que deve ser o trabalho com a EJA, já que o público dessa modalidade

se caracteriza pela heterogeneidade de idade, o que faz com que as turmas sejam portadoras de uma enorme e significativa riqueza social e cultural. Embora tenham pouca familiaridade com os saberes escolares canônicos, esses alunos possuem outros saberes e experiências que devem ser valorizados e compartilhados no contexto escolar.

Como professor de Língua Portuguesa (LP) e de Artes, desde o primeiro contato com o público da EJA, questiono e reflito sobre o que seria necessário para atrair esse contingente de pessoas, muitos adolescentes, que não frequentam o ensino regular devido à idade, outros, já adultos, que estão retornando à escola após um longo período distantes da sala de aula.

Inicialmente, eu buscava descobrir a solução para todos os problemas: Como impedir a evasão? Como despertar o gosto pela leitura após tanto tempo longe da escola? Como motivar para as atividades de escrita? Como trabalhar numa sala com um público tão diverso? Certamente, eu não poderia responder a tantas indagações, tampouco solucionar tantos problemas. Resta-me, então, a autoavaliação: será que estou preparado para trabalhar com aquele público?

A partir desses questionamentos, percebi a importância da formação inicial e continuada para o trabalho com a modalidade EJA. Nesse sentido, Ferreira aponta a necessidade de formação específica ao propor o seguinte questionamento: “as práticas utilizadas para educar um formador de EJA estão preparando para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos?” (FERREIRA, 2013, p. 05).

A autora presume que a formação acadêmica e até mesmo os estágios não preparam o professor para lidar com as demandas da Educação de Jovens e Adultos e sugere a formação continuada como uma alternativa para minimizar as dificuldades desses profissionais.

É sabido que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes (FERREIRA, 2013, p. 10).

Desde as primeiras aulas na EJA, compreendi que precisava buscar na formação continuada, possibilidades de melhorar a minha prática docente e tornar as

minhas aulas mais atrativas para facilitar a aprendizagem dos alunos. Ao ingressar no mestrado em Ensino, percebi que existem inúmeras possibilidades de pensar o ensino, a partir da cultura de referência dos alunos, privilegiando as mídias e as tecnologias por eles conhecidas.

Por isso, a investigação foi desenvolvida em uma turma de EJA em uma escola pública da Rede Federal de Ensino de Rondônia (RO), tendo como pesquisador o próprio professor da turma. A pesquisa atendeu aos pressupostos da linha de pesquisa Recursos, Tecnologias e Ferramentas no Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Essa linha de pesquisa objetiva olhar para o discente e suas construções, para sua forma de realizar os processos de aprendizagem e a maneira como se coloca no campo do ensino. Ela também permite que o pesquisador tenha uma visão ampla com relação aos recursos tecnológicos, instigando-o a aprimorar e qualificar sua aula por meio do que há de novo no campo dos recursos, ferramentas e tecnologias para o ensino.

Partindo desses pressupostos, retomo Paulo Freire, citado no início deste texto, para afirmar que refletir sobre a nossa prática é importante, sobretudo, porque possibilita ampliar o olhar do professor para as dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir dessa reflexão, podemos planejar nossas ações, a fim de qualificar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

A proposta aqui apresentada parte da possibilidade de utilizar os gêneros textuais notícia e histórias em quadrinhos (HQ) como objetos de ensino, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de linguagem dos alunos. A esse respeito, Rojo (2002) defende a ideia de que, ao inserirmos os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, permitimos que o aluno se constitua como sujeito que faz uso da linguagem para atingir propósitos diversos nas interlocuções em que se engaja.

Nesse sentido, “o aluno não apenas agencia suas capacidades linguísticas, como também as discursivas, além de entender/interpretar questões concernentes à apreciação valorativa da própria situação comunicativa” (RODRIGUES, 2011, p. 39). Nesse contexto, a escolha do gênero notícia se justifica, tendo em vista a importância de utilizar em sala de aula textos que exijam, além de compreensão e interpretação, habilidades de assimilação e de relação das informações com os conhecimentos e contextos vivenciados pelos educandos.

Por ser um gênero que deve ser tratado com imparcialidade e ética, ao inserir a notícia nessa proposta, a intenção é possibilitar aos alunos “incorporar[em] uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo” (BRASIL, 2002).

Quanto ao trabalho com HQ, a abordagem desse gênero em sala de aula é relevante na medida em que permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, visto que se trata de um gênero textual em cuja constituição entram palavras e imagens. Além disso, Lins (2008) pondera que, por serem os quadrinhos situações possíveis de acontecer no dia a dia, “abrem-se possibilidades de reflexão sobre os papéis desempenhados pelas pessoas na sociedade e sobre as relações entre as pessoas quando interagem” (2008, p. 225). Para alguns estudiosos, a utilização desses textos em sala de aula pode significar “menos monotonia nas aulas e mais facilidade de leitura e produção de textos, a partir de um processo mais dinâmico” (CAMPOS; BIAVATI; FREITAS, 2015 p. 196).

Várias são as possibilidades de utilização dos gêneros textuais no contexto escolar, entre elas, a de desenvolver atividades de retextualização. Esse procedimento pode possibilitar um trabalho eficaz com o texto, uma vez que permite a “reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam” (BOUZADA *et al.*, 2013. p. 05). A retextualização, tratada como o método de tradução da modalidade oral para escrita, parte de uma concepção defendida por Marcuschi (2008).

A EJA é parte de uma política pública educacional voltada a promover uma efetiva mudança no cenário educacional do país, dando oportunidade a pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino na “idade apropriada”. Um dos objetivos dessa modalidade de ensino é “tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras, que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização” (CARDOSO; PASSOS, 2016, p. 3).

Vale ressaltar que as adversidades do cotidiano e até mesmo o fracasso vivido durante o período escolar fazem com que alguns alunos sejam inseguros e tenham baixa autoestima. Em suma, a EJA é marcada pela diversidade de idades, de perfis de alunos, de histórias de vida, de sonhos, de vontades. Por isso, a necessidade de

metodologias “voltadas para atender esse diferencial e que a realidade e a subjetividade desses alunos sejam o ponto de referência para a prática docente” (FERREIRA, 2013, p. 8).

Nesse cenário, o uso das tecnologias pode refletir as dificuldades presentes em nosso cotidiano, como a exclusão digital, por exemplo, mas também pode transformar nossos hábitos de ensinar e aprender. Diante disso, é importante compreender a tecnologia como parte de um momento histórico, além de estar interligada à formação e à construção do sujeito.

A proposta aplicada nesta pesquisa – o ensino da retextualização do gênero notícia para o HQ – partiu da utilização da plataforma digital *Storyboard That*, que consiste em um ambiente digital para a elaboração do roteiro de cenas em quadrinhos.

Enfatiza-se, que essa plataforma propicia a utilização de novas ferramentas durante as aulas de Língua Portuguesa, “possibilitando assim, através dos recursos tecnológicos, oferecer ambientes de escrita novos e distintos” (BARTON; LEE, 2015, p. 30).

Postas essas questões, a presente pesquisa buscou possíveis respostas para o seguinte problema de investigação: Como a atividade de retextualização, por meio do uso do *Storyboard That*, pode promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em aulas de Língua Portuguesa, numa turma do PROEJA?

Para responder ao problema de investigação, traçamos como objetivo geral: verificar que contribuições a retextualização de diferentes gêneros textuais, mediada por uma ferramenta digital, pode oportunizar para a ampliação do universo de leitura e de escrita de estudantes jovens e adultos em uma turma do PROEJA.

Para atingi-lo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Propor uma discussão acerca da abordagem dos gêneros textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, como estratégia que possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita na EJA.
- Contribuir para a compreensão das características dos gêneros notícia e HQ, em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio da leitura e da análise dos textos;
- Verificar o ensino desenvolvido pelo *Storyboard That* como ferramenta digital nas atividades de retextualização;

- Promover a escrita de HQ por meio da ferramenta digital *Storyboard That*.

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos traçados, utilizamos um trabalho de investigação com base na metodologia da pesquisa-ação. Para tanto, elaboramos uma sequência didática (SD), nos moldes propostos por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), com foco na abordagem dos gêneros escolhidos e no processo de retextualização.

Para fins de organização do presente estudo, o texto foi estruturado iniciando pela introdução, que contextualiza e apresenta o tema/problema e os objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos referência a estudos da linguística textual, abordando a distinção entre gêneros textuais e tipologia textual e a utilização dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa como forma de desenvolver diferentes habilidades comunicativas, a partir da relação entre texto e contexto. Apresentamos, ainda, a definição de retextualização e a conceituação dos gêneros notícia e HQ e suas principais características.

No terceiro capítulo, apresentamos uma contextualização histórica acerca da utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, algumas reflexões sobre as práticas de leitura e escrita contemporâneas mediadas pela tecnologia digital, além de uma análise da perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a importância de inserir os textos digitais na sala de aula.

No quarto capítulo, propomos um delineamento teórico em torno do qual se desenvolveu a pesquisa, abordando o ensino de gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos, através de recursos tecnológicos no ensino de Língua Portuguesa.

No quinto capítulo, são descritos os caminhos percorridos, ou seja, apresentamos a metodologia, que, nessa pesquisa, utiliza a Sequência Didática para o desenvolvimento de cinco oficinas que aconteceram de forma remota, devido à pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2. O locus de pesquisa foi em uma escola pública da Rede Federal de Ensino de Rondônia (RO), numa turma da 2ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

No capítulo seis, são discutidos os resultados das análises das retextualizações dos alunos ao utilizarem a plataforma *Storyboard That*. Apresentamos, ainda, as percepções dos alunos, que foram coletadas através de

perguntas sobre a metodologia aplicada ao longo dos encontros. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais.

APORTE TEÓRICO

O quadro teórico da presente dissertação será aqui apresentado em três capítulos com subseções, sendo eles: o ensino de língua portuguesa; tecnologias em ambientes educacionais; educação de jovens e adultos. Em cada capítulo, discutimos conceitos à luz de autores e textos teóricos, que fundamentaram o caminhar da pesquisa e aplicação da Sequência Didática.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), em 1998, o debate sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil vem se intensificando, principalmente no que se refere à concepção de linguagem. As transformações sociais “refletem diretamente nas interações diárias mediadas pela linguagem, as quais, por sua vez, servem de referência para o trabalho pedagógico com a língua materna” (SILVA, 2016, p.13).

No referido documento há um destaque para a importância e o valor dos usos da linguagem, que são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Assim, apresenta-se como necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem ao aluno aprender sobre a linguagem (verbal, visual, digital), a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Ademais, os PCN (1998) ressaltam que

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

A plena participação nos eventos de interação e comunicação implica não só conhecer os gêneros textuais que circulam socialmente, como também saber produzi-

los e interpretá-los. Para tanto, as práticas docentes não podem usar o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa. A função social do texto na sala de aula deve ser a de proporcionar aos estudantes momentos de interação pela linguagem.

Nessa perspectiva, a abordagem dos gêneros textuais pode oportunizar “aprendizagens sintonizadas com as carências, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14).

Diante disso, precisamos refletir sobre a importância dos gêneros textuais como instrumentos para o ensino da língua materna. Considerando essa preocupação, este capítulo tratará desses temas e está organizado em duas principais seções, além desta breve introdução. Em *Gêneros textuais e ensino da Língua Portuguesa*, apresentamos um breve histórico da Linguística Textual e suas contribuições para as concepções de gênero textuais. Há, também, as recomendações para o trabalho com gênero textuais dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), (BRASIL, 2017) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), além das abordagens teóricas de Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Costa Val (2006), dentre outros. Nesse sentido, esta pesquisa parte da utilização dos gêneros textuais notícia e histórias em quadrinhos (HQ) como objeto de ensino, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de linguagens dos alunos. Em *Afinal, o que é retextualização?* abordamos os aspectos dessa estratégia de ensino, que são importantes para a realização de atividades em sala de aula quando se pretende oportunizar a reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais.

2.1 Gêneros Textuais e o ensino de Língua Portuguesa

Para tratarmos da abordagem dos gêneros textuais voltada para o ensino de Língua Portuguesa, apresentaremos brevemente algumas considerações sobre a Linguística Textual (LT), que se traduz em uma base teórica fundamental para o conhecimento acerca dos gêneros textuais que utilizamos hoje no processo educativo.

A Linguística Textual surgiu na Europa na década de 1960 e começou a se desenvolver como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos, ganhando

notoriedade no Brasil, em 1980. A princípio, alguns teóricos concebiam o texto como uma frase complexa ou signo linguístico primário, por isso a primeira fase dos estudos é denominada como transfrástica. Nesse período, somente as frases eram vistas como elementos de análise, já que a ciência se deteve, inicialmente, ao estudo dos mecanismos interfrásticos que constituem o sistema gramatical da língua. No entanto, os estudiosos observaram que um texto não poderia ter como base apenas uma soma de frases, sendo necessário, portanto, a construção de uma gramática textual que deveria explicitar os mecanismos que dão a duas ou mais sequências o estatuto de texto (KOCH, 2004, p. 07).

Essa segunda fase, das gramáticas textuais, tinha como objetivo principal especificar as estruturas profundas do texto, ou seja, deverá refletir sobre os fenômenos linguísticos não explicáveis por uma gramática da frase. Conforme Marcuschi (2008), foram as gramáticas textuais que introduziram, pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística, procurando estabelecer um sistema de regras finito e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua.

A partir do conhecimento dessas regras, o usuário da língua seria capaz de estabelecer a diferença entre um conjunto aleatório de palavras ou frases e um texto bem formado, que fosse dotado de sentido pleno. Esse conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual.

Conforme Bonifácio e Maciel (2010, p. 8), essa concepção de competência textual, de forma análoga, “recebe influências do gerativismo, levando em consideração a competência linguística do falante”, proposta por Chomsky. Para os autores, “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010, p. 8).

Com a expansão da Linguística Textual, os teóricos passaram a considerar o texto como unidade básica de sentido. O foco não estava mais na análise de frases isoladas, pertencentes à fase transfrástica, nem na competência textual do falante, como tratava a gramática textual. Assim, a LT passa a “tomar como unidade básica”, isto é, como objeto particular de investigação o texto, “por serem os textos a forma de manifestação da linguagem” (FÁVERO; KOCH, 2000, p.11).

A esse respeito, Bonifácio e Maciel (2010, p. 10) atestam que a LT começou a analisar como se constituem os textos, “o seu funcionamento e a sua produção em uma situação de interação verbal”. Para tanto, os estudiosos iniciaram a elaboração

de uma Teoria de Texto, que é a terceira fase da Linguística Textual. Essa teoria busca evidenciar o texto como “um processo que é resultado de aspectos sócio cognitivos, interacionais e comunicativos” (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010, p. 10).

A partir dessa perspectiva, ganham destaque a noção de textualidade e de contexto. Nesse caso, a LT passa a considerar, segundo Marcuschi (2012, p.12), o “conjunto de condições externas à língua, e necessários para a produção, recepção e interpretação de texto”. Assim, analisar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas, pois o texto é a materialização máxima da língua.

Desse modo, chegamos aos conceitos mais recentes da Linguística Textual e sua finalidade. Marcuschi (2012, p.26) defende que a LT é, portanto, “a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Com isso, essa corrente linguística “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Postas essas questões, cabe-nos compreender as contribuições da LT para o ensino de Língua Portuguesa ao longo do tempo. A professora Ingedore Koch, ao ser questionada sobre o que mudou e o que ainda pode mudar no ensino de Língua Portuguesa, a partir dos estudos de Linguística Textual, considera que

A maior mudança foi que se passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar nas aulas de Língua Portuguesa as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. (KOCH, 2003, p. 33)

Em se tratando das contribuições para a prática pedagógica, a pesquisadora afirma que a Linguística Textual é relevante principalmente porque é capaz de “dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos”. A importância disso está no fato de “torná-los aptos a interagirem socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social” (KOCH, 2003, p. 34).

A partir do pressuposto de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais, as orientações curriculares, no Brasil, que preconizam a centralidade do texto

no ensino de Língua Portuguesa, voltado para a aquisição e o domínio da linguagem, caracterizam os gêneros textuais como ferramentas necessárias para a vida social do aluno, permitindo-lhe fazer uso da língua em diferentes situações comunicativas. Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) afirmam ser o gênero um “(mega) instrumento para agir em situações de linguagem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu primeiro artigo, aponta para a relevância de considerar a vertente social nas práticas de ensino. Assim, é estabelecido nesse artigo que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A interação humana por meio da linguagem corresponde a uma prática social em que as pessoas, consciente ou inconscientemente, fazem uso dos gêneros textuais.

Concernente a isso, Marcuschi (2002, p. 22) assevera que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Mas o que faz com que uma manifestação linguística qualquer seja entendida como um texto e não um simples aglomerado de frases?

Tomemos como base o conceito de Costa Val (2006, p. 03), que define texto como uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Para a autora, um texto é, antes de mais nada, uma unidade de linguagem em uso, dentro de um contexto social e com função comunicativa. Para a autora, o texto se concretiza como tal se forem observados três aspectos:

- a) o pragmático, que se refere à funcionalidade comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, que constitui a própria coerência;
- c) o formal, que é a própria construção da coesão textual.

Considerando a infinidade de textos com os quais lidamos em nossas relações diárias, Marcuschi defende que todos os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, são considerados gêneros textuais (2010, p. 23).

É pertinente apontar que o referido autor faz a distinção entre tipos textuais e gêneros textuais. Para ele, “tipo textual” deve ser utilizado “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”. Ao tratar de tipologia textual, faz-se referência a um modo de análise que, a fim de organizar textos, leva em consideração, principalmente, suas questões estruturais e linguísticas (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Embora essa abordagem não seja originalmente de Marcuschi e sim de Adam, vejamos no quadro abaixo como o referido autor diferencia gênero textual de tipologia textual:

Quadro 1 - Distinção entre Gênero e Tipologia Textual

Gêneros Textuais	Tipos Textuais
1. São realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas.	1. São construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.
2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.	2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.
3. Sua denominação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, pelo estilo, pelo conteúdo, pela composição e pela função.	3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.
4. Alguns exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa, espontânea, carta eletrônica, bate-papo, aulas virtuais etc.	4. Possuem designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010, p. 24).

A partir da leitura desse quadro, podemos compreender que os gêneros textuais abrigam as tipologias textuais. Como mencionado, a tipologia é uma classificação teórica, genérica, a qual não considera as situações sociocomunicativas concretas em que os textos são produzidos. Assim, os textos que circulam no cotidiano, em forma de gêneros textuais, são composições orais ou escritas nas quais, geralmente, há características de mais de uma tipologia.

Em virtude disso, a utilização dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa objetiva proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas, a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, do mesmo modo que cada situação comunicativa exige uma adequação ao contexto, os textos que são organizados dentro de gêneros específicos, de acordo com as intenções e possibilidades comunicativas.

Em relação às diferentes possibilidades comunicativas dos gêneros textuais, Bazerman (2006, p. 31) pondera que os gêneros “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. O autor justifica que os gêneros representam muitas coisas além da forma textual, eles são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.

No que se refere ao ensino, essa concepção de gênero como resultado da interação humana está expressa nos PCN e também na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse documento apresenta em sua regulamentação a centralidade do texto e dos gêneros textuais:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 65).

Na BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa faz referência, em seu texto, a outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, além disso o documento destaca a importância de um ensino que contemple as transformações das práticas de linguagem resultantes do desenvolvimento de tecnologias digitais.

Desse modo, a Base orienta que a escola, como lugar institucional de acesso ao conhecimento, deve propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da língua e que satisfaça as necessidades sociais dos alunos a partir da legião de gêneros textuais que permeiam o nosso cotidiano. Cereja e Cochar (2015) asseguram que

No plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da língua (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 279).

Sob essa perspectiva, a BNCC preconiza o contato dos estudantes com os gêneros textuais desde os anos iniciais da educação básica. O documento aponta que os resultados na aprendizagem são mais satisfatórios quando se coloca o aluno, desde cedo, em contato com diferentes gêneros textuais. Além disso, recomenda-se que os textos sejam trabalhados de acordo com o ano/série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse (BRASIL, 2017).

É sugerido, ainda, que o tratamento dos gêneros seja aprofundando para que o adolescente/jovem possa participar com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas e apresente maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (BRASIL, 2017, p. 134).

Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades, levando em conta, entre outros fatores, “a consolidação do domínio de gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 491).

Está explícito no documento que a utilização dos gêneros textuais nessa fase da educação “presume o reconhecimento de sua função social e a análise relativa à forma como se organizam”. O trabalho com textos nessa etapa deve não só contemplar os “elementos envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros, como também consolidar e ampliar as aprendizagens iniciadas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 503). Observa-se a presença do texto em todos os eixos propostos na BNCC, conforme relacionado a seguir:

Quadro 2 - Eixos de Integração

Leitura	Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os <i>textos</i> escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.
----------------	--

Produção de Textos	Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do <i>texto</i> escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.
Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada [...]. Envolve também a oralização de <i>textos</i> em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.
Análise Linguística/Semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de <i>textos</i> (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Fonte: Produzida a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p. 69-78)

Ao propor a centralidade do texto como unidade de trabalho no componente Língua Portuguesa, a BNCC apresenta a possibilidade de trabalhar novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como os gêneros digitais, considerando as “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 65).

Vale ressaltar que, ao considerar os novos gêneros digitais, a BNCC não exclui os gêneros textuais já consagrados pela escola, uma vez que eles têm o seu espaço e podem dialogar com os gêneros que vão surgindo, pois o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos se dá pelo acesso e pela participação na leitura, na produção e na análise de textos de diversos gêneros.

Em complemento ao exposto, Marcuschi (2002, p. 20) teoriza que os gêneros são caracterizados muito mais por “suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Entretanto, alguns professores fazem uso dos gêneros textuais simplesmente para seguir uma tendência ou orientação pedagógica, quando na realidade o ensino por meio dos textos deve partir do planejamento que prioriza sua função na comunicação social.

As características e a estruturação do texto devem sim ser trabalhadas, mas de acordo com as regras de exigências sociais. Assim, os textos devem ser lidos,

ouvidos ou produzidos não somente por uma tendência metodológica, pensada de modo a considerar a categorização e estrutura do gênero; mas, sim, a partir da concepção de texto como uma atividade social.

A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 19) considera que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Para o autor, deve-se considerar que os gêneros são resultado de trabalho coletivo e, por isso, são fundamentais em qualquer situação comunicativa, pois contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Cereja e Cochar (2015) argumentam que

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar a produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 263).

Nesse sentido, Coscarelli (2007, p. 04) alerta para que o uso do texto em sala de aula não seja algo monótono e desagradável. É preciso ter cuidado para que o trabalho com gêneros não se torne “uma nova camisa de força, sai a gramática tradicional e entra o gênero textual”. Diante disso, o texto deve estar inserido nas aulas de língua materna como uma ferramenta que possibilita trabalhar as diversas necessidades dos alunos e não como modelos de escrita a serem seguidos.

Esse trabalho deve possibilitar o desenvolvimento da competência metagenérica, que possibilita interagir de forma adequada com os mais diversos textos que circulam nas esferas das práticas sociais. Com efeito, essa competência permite não só diferenciar diversos gêneros, isto é, saber se está diante de uma bula, uma notícia, um e-mail ou um meme, como também identificar quais são as práticas sociais que requerem o uso desses textos (FERREIRA et al, 2018).

Para além da capacidade de categorização e função dos gêneros textuais, a função metagenérica corresponde à habilidade de escolher, adequadamente, o que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Koch (2008) destaca que a competência metagenérica permite aos indivíduos interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas práticas sociais.

Em vista disso, o conhecimento das formas linguísticas e características de cada gênero favorece um domínio racional e efetivo da língua, diante das diversas

situações em que a adequabilidade textual é exigida. Marcuschi (2002, p. 35) afirma que o trabalho com gêneros textuais “é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”.

Assim, apresenta-se como compromisso e dever da escola difundir a linguagem como observável por meio dos gêneros textuais, e destacar a importância da diversidade de textos na vida do cidadão. Tal proposta deve contemplar não só os gêneros que circulam no universo escolar, como também os inúmeros gêneros produzidos na vida diária, inclusive, os da mídia virtual.

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais além de contribuir para a dinamicidade no ensino da leitura e da escrita, deve também mostrar aos alunos que todas as nossas necessidades comunicativas têm respostas em algum gênero textual, enfatizado por Marcuschi (2005), os gêneros devem ser considerados como necessários para que a comunicação seja bem sucedida.

Optamos pela escolha do gênero notícia por se tratar de um texto com cunho informativo, presente no cotidiano dos alunos. Já o gênero HQ foi selecionado por ser também de tipologia narrativa e, igualmente, organizado por sequências, assim como o gênero notícia. Passamos, agora, para a caracterização dos gêneros notícia e HQ que serão tratados na proposta de pesquisa.

2.1.1 O gênero textual notícia

A notícia está agrupada nos textos pertencentes à esfera jornalística, de acordo com uma categorização de gêneros feita por Travaglia (2013, p. 06). Segundo o autor, além do gênero notícia estão nessa esfera os gêneros “reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte, etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.”

Ressutti (2012, p. 04) define notícia como “um fato natural (terremotos, erupções vulcânicas), político, social, econômico, cultural considerado relevante e merecedor de ser divulgado através de sua publicação em um ou mais tipos de mídia”. Esse gênero textual é bastante recorrente, seja na forma impressa (jornais, revistas) ou nos meios midiáticos, como a televisão e sites.

Por se tratar de um texto que tem caráter informativo, a notícia precisa apresentar uma linguagem direta e formal, inclusive, deve ter como principais características a impessoalidade e a imparcialidade. Para alcançar esse objetivo, há o privilégio do uso de terceira pessoa e dos verbos no modo indicativo, ausência de enunciados de opinião e não uso de adjetivos que possam dar impressão de subjetividade. Além disso, “a notícia deve relatar fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade e capaz de ser compreendido pelo público (RESSUTTI, 2012, p. 04).

Tanto a notícia impressa quanto a notícia oral podem ser multimodais. Em se tratando do gênero impresso, uma característica importante da multimodalidade é a linguagem não verbal, representada por meio das imagens que compõem a notícia. Geralmente, a foto não apresenta descrição, pois essa tarefa cabe ao leitor, que deverá ler a imagem relacionando-a ao texto escrito. Desse modo, a legenda das imagens apresenta informações simultâneas, ou seja, “dados que complementam a foto e a atrelem ao texto da notícia” (RESSUTTI, 2012, p. 09).

Já as notícias orais podem ser multimodais por diversos motivos, entre eles, porque geralmente são exibidas em forma de vídeo. Vale ressaltar, que a notícia oralizada está categorizada dentro dos gêneros orais, que são textos que têm uma versão escrita, mas que se realizam prioritariamente de forma oral, usando a voz como suporte.

Com base nesses apontamentos, compreendemos que no gênero notícia oral há uma conexão entre o texto que foi escrito previamente para ser lido, e a linguagem visual que abarca tanto as imagens que são exibidas, como entonação, gesto e a forma como o jornalista/repórter executa determinada sentença. Assim, esse gênero apresenta em sua estrutura tanto aspectos da modalidade escrita quanto da língua falada (MARCUSCHI, 2011).

Sobre a relevância pedagógica do gênero notícia no ensino de Língua Portuguesa, a BNCC inclui esse texto dentro do campo jornalístico-midiático, que é caracterizado “pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário”. De acordo com as orientações curriculares, a exploração desse gênero “permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (BRASIL, 2017, p. 480).

Por se tratar de um gênero que deve priorizar a veracidade dos fatos, a notícia pode ser utilizada em sala de aula como uma possibilidade de analisar e compreender os acontecimentos e circunstâncias relatados. Nesse caso, é importante que os alunos consigam perceber, além da verdade, a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos”, para então “adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação” (BRASIL, 2017, p. 480).

Esse trabalho com o gênero é importante sobretudo porque, por meio dessas atividades, o aluno pode “identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social” (BRASIL, 2017, p. 480). Além de ser possível avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles, de forma ética. Inclusive, por meio da análise de notícias, o aluno pode “identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros” (BRASIL, 2017, p. 480).

É relevante pontuar que, com as novas tecnologias, a credibilidade e a autenticidade das informações devem ser questionadas em consequência da rápida propagação das fake news e, por isso, é importante discutir acerca das consequências desse tipo de notícia, visto que o aluno passa a ter outras responsabilidades sobre o texto, como verificar informações, pesquisar autoria/fonte, buscar a veracidade das informações e analisar com criticidade aquilo que lê e escreve. Essa experiência é classificada na BNCC como “ampliação dos letramentos¹” (BRASIL, 2017, p. 65).

O trabalho com o gênero notícia em sala de aula pode se configurar como uma possibilidade que permite aos estudantes compreenderem e analisarem corretamente as informações que recebem nos diversos meios (impresso, TV, redes sociais). Nesse contexto, é importante levar em consideração a diferença entre informação e opinião explicitadas no texto da BNCC:

[...] a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. (BRASIL, 2017, p. 480).

¹ Os letramentos, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) envolvem os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) que devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens.

Para além do âmbito escolar, o gênero notícia é um importante meio de informação e atualização. Por isso, na sala de aula os textos podem ser utilizados pelo professor como um instrumento socializador e facilitador de uma educação fundamentada na cidadania, visto que é um meio dinâmico de ensino e aprendizagem que propicia a disseminação do conhecimento e da investigação.

2.1.2 O gênero textual quadrinhos

As histórias em quadrinhos (HQ) são consideradas um meio de comunicação de massa, cujo público-alvo varia desde crianças até adultos e que contém inúmeras opções para atender as preferências dos leitores. A pesquisadora Sonia Luyten caracteriza o gênero quadrinhos como textos “formados por dois códigos de signos: a imagem e a linguagem escrita” (LUYTEN, 2011, p. 22); logo, o gênero HQ é considerado multimodal.

De acordo com Pessoa e Maia (2012), esse gênero “busca reproduzir a linguagem oral, revelando no texto escrito aspectos como as sequências dialogais, a hesitação, as pausas, e expressão corporal, etc.” (PESSOA; MAIA, 2012, p. 02). Para produzir todos esses efeitos de sentido o autor dos quadrinhos utiliza recursos visuais como a fonte, as cores, os balões e os traços que marcam o tempo e o movimento.

Além disso, os pesquisadores mencionam que “as histórias em quadrinhos revelam aos seus leitores diferentes culturas e linguajares específicos de épocas ou regiões determinadas” (PESSOA; MAIA, 2012, p. 10). Tais aspectos no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, contribuem para o reconhecimento da pluralidade cultural e linguística do nosso país.

Conforme Luyten (2011), a importância da leitura dos quadrinhos se deve a “uma mudança de marketing na década de 1990, que levou a uma explosão de um material mais complexo que explora o mundo à nossa volta com mais profundidade” (LUYTEN, 2011, p. 23). Como resultado, essa prática de leitura desenvolve no leitor a capacidade de analisar o seu contexto criticamente, já que é tão comum encontrarmos nos quadrinhos temas relacionados com política, educação e saúde, por exemplo. Por isso, o gênero quadrinhos pode proporcionar, como muitos pensam, não apenas uma leitura humorada e desinteressada ou informativa. Além do mais,

esse gênero pode ser relevante no âmbito escolar, pois segundo Lovreto (2011), “o quadrinho está em nossa vida não apenas para dar margem à nossa diversão, mas para deixar fluir o que temos de mais humano - a ideia” (LOVRETO, 2011, p. 14).

Os quadrinhos utilizados na prática cotidiana das salas de aula têm se mostrado uma excelente ferramenta pedagógica, mas nem sempre foi assim. Por muito tempo, eles foram classificados como se estivessem à margem do que se entende por leitura; inclusive, houve uma época em que os quadrinhos “circulavam, sorrateiramente, por baixo das carteiras ou eram camuflados entre as páginas do livro de estudos. E, se fossem descobertos, era confusão na certa” (MENDONÇA, 2011, p. 03).

Contudo, hoje não há mais dúvidas sobre o valor desse gênero textual na sala de aula, principalmente pela sua funcionalidade no dia a dia. Luyten (2011) destaca que “nos últimos quinze anos, em muitos países e também no Brasil, está comprovado que muitos professores estão usando os quadrinhos como um meio eficaz para o ensino e as necessidades de aprendizagem” (LUYTEN, 2011, p. 21).

Os quadrinhos ganharam destaque nas provas e exames por sua característica multimodal, que exige do leitor as habilidades de leitura da linguagem verbal e não verbal.

O domínio de outras linguagens, entre as quais a dos quadrinhos, tem sido exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), promovido em todo o país pelo governo federal. São comuns questões pautadas em charges, tiras cômicas e cartuns, três dos gêneros das histórias em quadrinhos (RAMOS, 2014, p. 97).

Outro aspecto que torna a utilização dos quadrinhos importante na sala de aula é o fato de que eles são um meio de expressão simples, mas que ao mesmo tempo aborda temas relevantes para a sociedade de uma maneira acessível, o que facilita a compreensão e possibilita que crianças e adolescentes consigam compreender o texto sem restrições. Luyten (2011, p. 06) explica que esse processo ocorre porque “as imagens apoiam o texto e dão aos alunos pistas contextuais para o significado da palavra. Os quadrinhos atuam como uma espécie de andaime para o conhecimento do estudante”.

Além de poder contribuir para um ensino dinâmico, as histórias em quadrinhos podem enriquecer a leitura, a escrita, o pensamento e desenvolver conexões entre o

visual e o verbal. A junção de palavras e imagens não só permite a ampliação das habilidades de leitura, como também possibilita ao aluno lidar com textos cada vez mais imagéticos, visto que a leitura das imagens é fundamental para a compreensão de uma história em quadrinhos.

2.2 Afinal, o que é retextualização?

Dentre as inúmeras perspectivas para a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, existe a possibilidade de desenvolver atividades de retextualização. Esse procedimento pode possibilitar um trabalho eficaz com o texto, uma vez que permite a “reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam” (BOUZADA et al. 2013, p. 05).

Inicialmente, destacamos que o conceito de retextualização não é ponto pacífico nas teorias, pois há variações entre os autores sobre a definição dessa prática. No Brasil, esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1993 pela pesquisadora Neuza Gonçalves Travaglia. Para a autora, o termo está relacionado aos processos de tradução de uma língua para outra, já que ao fazer isso o tradutor “estará manejando uma outra língua, e estará de certa forma manejando outros elementos ou até os mesmos elementos sob perspectivas diferentes” (TRAVAGLIA, 1993, p. 80-81).

Diferentemente dessa autora, que defende a ideia de retextualização como a tradução de uma língua para outra, Marcuschi (2010, p. 46), em sua obra *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*, resgata parcialmente o conceito apresentado por Travaglia ao reconhecer que esse processo consiste em uma “tradução”, porém, de uma “modalidade para outra, permanecendo na mesma língua”.

Em sua abordagem, Marcuschi busca evidenciar as relações entre as modalidades da língua falada e escrita, procurando desmistificar a ideia de oposição ou de superioridade de uma modalidade em relação a outra, posto que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e correntes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Ao considerar que as duas modalidades são igualmente importantes, mas que se diferenciam em sua formulação textual, o autor esclarece que a retextualização é um processo que envolve operações complexas “que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Nesse sentido, o autor destaca que esse processo exige, antes de qualquer coisa, “uma atividade cognitiva denominada compreensão”. Assim, o método de mudança da fala para a escrita requer entre outras coisas, ou seja, compreender que o texto oral possui uma organização na sua formulação e, no geral, não apresenta impasses para o entendimento. Desse modo, “sua passagem para a escrita vai depender do que se tem em vista”, mas não por ser a fala pouco organizada (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

A retextualização, tratada como o método de tradução da modalidade oral para a escrita, parte de uma concepção defendida por Marcuschi (2010, p. 47), a qual considera que “assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas”. Portanto, “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Desse modo, Marcuschi pondera que esse procedimento, de modo algum, se trata da passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Em vista disso, o autor defende que o mito da supremacia cognitiva da escrita sobre a fala já foi superado (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Em se tratando da possibilidade de retextualizar do oral para o escrito, Crescitelli e Reis (2014, p. 34-35) destacam que, embora a fala não seja o lugar do caos, é necessário que esse procedimento envolva algumas operações fundamentais. A seguir, apresentamos um breve resumo organizado pelos autores a partir da abordagem de Marcuschi (2010, p. 55):

- retirada de marcas fundamentalmente interacionais, de hesitações e de partes de palavras;
- inserção de pontuação (guiando-se pela entoação usada no oral);
- eliminação de repetições, de redundâncias e de paráfrases;

- substituição dos turnos por parágrafos sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e substituição de dêiticos por verbalização acerca do contexto;
- reconstrução de estruturas truncadas e reordenação sintática;
- tratamento estilístico, alterando não só estruturas sintáticas como também seleção lexical;
- reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa, agrupando, quando possível, argumentos.

A partir desses procedimentos, observamos o que Marcuschi (2010) avalia como operações textuais-discursivas fundamentais na retextualização do texto falado para o texto escrito. Embora os estudos do referido autor estejam situados na passagem da fala para a escrita, ele expõe outras possibilidades de ocorrência dessas atividades, representadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Possibilidades de Retextualização

- | | | | | | |
|-------------------|---|----------------|--------------------------|---|------------------------------|
| 1. <i>Fala</i> | → | <i>Escrita</i> | (<i>entrevista oral</i> | → | <i>entrevista impressa</i>) |
| 2. <i>Fala</i> | → | <i>Fala</i> | (<i>conferência</i> | → | <i>tradução simultânea</i>) |
| 3. <i>Escrita</i> | → | <i>Fala</i> | (<i>texto escrito</i> | → | <i>exposição oral</i>) |
| 4. <i>Escrita</i> | → | <i>Escrita</i> | (<i>texto escrito</i> | → | <i>resumo escrito</i>) |

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

Atividades de retextualização fazem parte da nossa rotina e são comuns em nosso cotidiano, já que lidamos com elas o tempo todo nas reformulações de textos. Na prática, “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” (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Em vista disso, o nosso dia a dia é marcado por esses eventos quando, por exemplo, uma secretária anota informações de um chefe e com elas redige um documento, ou sempre que uma pessoa conta para a outra o que acabou de ler/ouvir

no jornal. Marcuschi exemplifica, também, que cada vez que um aluno faz anotações escritas da exposição do professor estamos diante de um episódio corriqueiro “em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas” (2010, p. 49).

Nesse sentido, vale destacar que retextualização, revisão e reescrita são processos distintos.

Enquanto o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. Assim, revisão e reescrita são etapas do processo de refracção de um texto produzido, antes de sua divulgação (BENFICA, 2003, p. 39).

Por se tratar de processos distintos, Marcuschi (2010, p. 49) defende que na retextualização a “interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem”. Dentro dessa perspectiva, as atividades em sala de aula são relevantes por possibilitarem a melhoria na produção escrita de alunos, visto que essa ação perpassa o reconhecimento de como se processa a formulação textual da fala e da escrita.

Em consonância com o autor supracitado, Matencio (2003, p. 04) destaca que a retextualização apresenta-se como uma operação mais complexa que a textualização. Para o teórico, “textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas”. Assim, textualizar implica produzir textos, ou seja, “materializar linguisticamente algo que se quer dizer (por escrito ou oralmente)”.

Já o processo de retextualizar, por sua vez, envolve a elaboração de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Segundo Matencio (2003, p. 04) “o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação”. Em decorrência disso, as atividades de retextualização exigem, indispensavelmente, uma volta ao texto que já foi produzido, ou seja, é preciso “textualizar novamente” ou “tornar a textualizar” (MATENCIO, 2003, p. 04),

Por consequência, retextualizar envolve condições de produção distintas daquelas que são colocadas no texto base. Como resultado, a retextualização

possibilita a mudança não só de modalidade da língua, como também mudanças de gênero e de suporte textual. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 12) define o suporte textual como um lugar físico ou virtual que serve para fixar ou mostrar um texto. A ideia defendida pelo teórico apresenta três aspectos: “a) suporte é um lugar físico ou virtual; b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar um texto”.

A partir disso, o estudioso explica que existem diversos suportes, como um jornal, um livro, uma revista, um outdoor, a internet, a TV, etc. Se pensarmos, por exemplo, nos gêneros que foram trabalhados nesta pesquisa, veremos que tanto a notícia, quanto as HQ, podem ter suportes reais ou virtuais, dependendo da maneira que serão retextualizadas e expostas.

Ao tratar da possibilidade de mudança do escrito para o escrito, sendo o gênero escrito notícia e o novo texto produzido no ambiente virtual uma HQ, essa prática metodológica requer não só “tornar a textualizar”, como também implica conhecer o suporte que será usado para a criação desse novo texto.

Assim, ao propor a retextualização em ambiente virtuais, é fundamental que os alunos compreendam as particularidades do gênero que será retextualizado e do suporte textual que será aplicado. No próximo capítulo abordaremos os ambientes virtuais que serão utilizados como base para a retextualização e publicação desses novos textos.

3 TECNOLOGIAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Quando buscamos referências históricas e sociais sobre o uso das tecnologias relacionadas ao ensino, observamos que nos últimos anos muito se tem discutido acerca da utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar. A esse respeito, Wilson *et al.* (2013, p. 26) defendem que essa discussão é necessária porque a educação esperada para este século precisa estar pautada “no desenvolvimento de novas competências, também digitais e sociais, bem como de estratégias de aprendizagem que incorporem o uso das tecnologias na sala de aula”.

Partindo desse pressuposto, um dos grandes desafios para quem promove a educação, na atualidade, é formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo. Em se tratando do componente curricular Língua Portuguesa, deve-se considerar que em um mundo de telas e monitores, as relações linguísticas entre os sujeitos estão se modificando à medida que interagem com os outros, mediados por tecnologias digitais. Desse modo, o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita precisam estar de acordo com as novas práticas de linguagem.

É relevante pontuar que o conceito de tecnologia não está atrelado à era digital, visto que esse termo, de origem grega, vem de “tekne”, que significa “arte, técnica ou ofício”, e o sufixo “logos” expressa “conjunto de conhecimentos”. Assim, usa-se essa expressão para se referir ao “estudo da maneira de melhor fazer algo” e também ao “uso de conhecimentos e técnicas” (SCOTTINI, 2017, p. 320).

Ao pensar o processo pedagógico mediado pela tecnologia, é importante considerar que a maioria das tecnologias existentes pode servir aos propósitos educacionais, ainda que estas não tenham sido criadas para esse fim. Por esse motivo, Oliveira *et al.* (2013, p. 635) acreditam que “é preferível utilizar o termo tecnologia na educação à tecnologia educacional”. Para as autoras, é de grande valia inserir tais ferramentas em um ambiente de troca de conhecimentos, “seja como mediadores, moderadores ou ampliadores do mesmo”.

Vale ressaltar que o surgimento de uma nova tecnologia traz inúmeros questionamentos e avaliações, pois se deve considerar que nem todo recurso tecnológico é bem visto ou aceito no ambiente escolar e social. Nesse sentido, Dudeney (2016, p. 16) destaca que sempre houve preocupação “com o impacto das tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade como um todo”.

A exemplo disso, o filósofo Sócrates “temia que a escrita, a nova tecnologia de seu tempo, levasse a um declínio da memorização e a um empobrecimento da discussão”. Mas não eram apenas a escrita e os livros que pareciam iníquos, o mesmo comportamento se repetiu com o advento de cada uma das novas tecnologias de comunicação que foram surgindo:

[...] Cartões postais, se dizia, arruinariam a escrita de cartas. Temia-se que o telefone viesse a encorajar contatos sociais inadequados. As histórias em quadrinhos aparentemente levariam à delinquência juvenil. Foi quando vieram a televisão, os CDs e os celulares. Com pouquíssimas mudanças, a maioria dos comentários acima poderia ser trazida para o ataque da mídia contemporânea à Wikipédia e ao YouTube, ao Facebook e ao Twitter, aos bate-papos e às mensagens de texto (DUDENEY, 2016, p. 16).

A partir dessas considerações, compreendemos que apesar de sempre existir preocupação com os impactos das tecnologias de informação e comunicação, elas foram e são importantes para a vida moderna, por isso a sociedade precisa saber utilizar esses recursos da melhor maneira possível. Esse aprendizado pode e deve acontecer no espaço escolar, visto que diante de tantas transformações, a escola não pode escapar “das mídias e de todas as formas de tecnologias de informação e comunicação, tampouco do papel que elas desempenham em nossa vida pessoal, econômica, política e social” (WILSON *et al.*, 2013, p. 59).

Posto isso, neste capítulo há uma reflexão sobre as tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa, na qual enfatizamos a relação professor aluno e as mudanças que as inovações tecnológicas podem trazer para a sala de aula. À luz da BNCC, discutiremos sobre leitura e escrita na era digital, bem como a importância da abordagem dos textos digitais para as práticas de linguagem contemporâneas.

3.1 As tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa

A era digital trouxe inúmeras mudanças em relação ao modo como as pessoas vivem e se relacionam. No âmbito educacional, essas transformações também aconteceram, uma vez que “nenhum aspecto importante da vida moderna fica intocado pela maneira com que muitos de nós hoje em dia usamos as tecnologias de informação (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13).

No que se refere ao ensino e à aprendizagem, deve-se considerar que “o acesso à mídia eletrônica, ao vídeo, ao computador e às redes está se configurando como uma condição básica da habitação do cidadão ao diálogo social, afetivo, político, profissional e sua inclusão na sociedade”. Diante disso, a escola, como lugar institucional de acesso ao conhecimento, precisa desenvolver ações significativas para a construção colaborativa de novos conhecimentos e competências digitais (WILSON *et al.*, 2013, p. 59).

Uma questão importante, quando tratamos do ensino de Língua Portuguesa, é que o impacto das Tecnologias Digitais (TD) sobre a aprendizagem linguística é enorme e muda o tempo todo. Isso exige dos educadores e dos estudantes “a aquisição de novas habilidades e estratégias para eles poderem ter acesso ao potencial que essas ferramentas lhes podem oferecer” (DUDENEY, 2016, p. 10).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta para a importância de os procedimentos pedagógicos estarem relacionados com o dia a dia do estudante, ou seja, é necessário que haja uma adaptação para que as práticas de linguagem e as ferramentas presentes no cotidiano do aluno façam parte do currículo escolar. Quanto mais próximo da realidade do estudante, mais atrativo o ensino será, pois o uso de materiais midiáticos e tecnológicos tendem não só aproximar o aluno do ambiente educativo, como também podem melhorar a relação com professores, proporcionando um contato menos formal do que no ensino tradicional (BRASIL, 2018).

Do mesmo modo, a BNCC dispõe que o ensino de Língua Portuguesa esteja relacionado com “propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e às práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social” (BRASIL, 2018, p. 478). Assim, há no documento uma ênfase ao ensino mediado por tecnologias digitais, as quais são apresentadas como recursos importantes para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), a Base propõe o reconhecimento da cultura digital, pois considera que esta é importante para a promoção do ensino que vai ao encontro das necessidades dos discentes. Por essa razão, a BNCC sugere que as tecnologias e os recursos digitais devem ser utilizados tanto como meio, isto é, como apoio e suporte à implementação de metodologias

ativas, quanto como um fim, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os alunos no mundo digital (BRASIL, 2018).

Assim, a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas e no currículo escolar exige atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. A esse respeito, Ribeiro (2009, p. 243) destaca que a escola precisa estar no mundo; em outras palavras, o autor afirma que precisamos compreender a tecnologia como parte de um momento histórico, além de estar interligada à formação e à construção do sujeito. Isso significa que

[...] os muros que separam pátios, salas de ruas e lan houses não devem ter papel maior do que exteriorizar a ideia de fronteira, mas não a de limite. O lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forjadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma. E não é isso que queremos, certo? Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever. (RIBEIRO, 2009, p. 243).

A partir desses apontamentos, devemos considerar que, quando é proposto ao professor reinventar suas competências, não se trata de encarar a tecnologia como um fim e nem apenas como uma ferramenta/suporte para o ensino. A ideia não é que o professor condene o uso do livro impresso e adote o tablet, pois essa não é a proposta. Conforme Coscarelli “ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado” (2017, p. 29), mas devemos considerar tanto essa troca como algo previsto para um futuro próximo quanto a possibilidade de os dois recursos continuarem sendo usados ao mesmo tempo na sala de aula.

Dentro desse contexto, destaca-se o papel dos professores, que muitas vezes se preocupa com o fato de estar em descompasso com seus alunos nativos digitais e que as habilidades as quais ele tem ensinado no passado estejam se tornando perdidas ou obsoletas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga se manter atualizada com as mudanças no panorama digital (PALFREY e GASSER, 2011, p. 18).

A esse respeito, Matias (2016, p. 168) postula que “tão importante quanto equipar as escolas com recursos tecnológicos, é pensar no diferencial que se quer alcançar em termos de ensino”, isso inclui capacitar o professor para utilizar as

tecnologias e facilitar o seu trabalho. É necessário, acima de tudo, que o professor repense metodologias e tenha consciência dos benefícios do uso crítico, colaborativo e construtivo das TD na sala de aula.

Essas questões apontam para a necessidade de o professor agir como um mediador de conhecimentos para que o aluno participe ativamente, trazendo ideias e informações para a sala de aula. Nesse contexto, é de extrema relevância que o docente leve em conta as experiências dos alunos com as tecnologias, pois suas vivências fora da sala de aula podem enriquecer a aprendizagem e estimular a discussão e troca de saberes (BRASIL, 2018).

Proceder a uma abordagem de ensino mediada pelas tecnologias digitais requer do professor a consciência de que hoje muitos alunos, antes de pegar no lápis, experimentam o celular. Assim, além de utilizar estes recursos (computador, tablet, smartphone) como facilitadores da aprendizagem, o docente precisa educar os alunos para o uso ético e respeitoso do que Coscarelli (2020, p. 21) chama de “maquininhas poderosas”.

Merece destaque o fato de que, embora os alunos estejam inseridos nessa cultura digital e que, possivelmente, dominem as tecnologias, a BNCC orienta que o ensino de Língua Portuguesa possibilite aos jovens ampliar sua participação nas práticas de linguagem, principalmente as que envolvem as mídias sociais. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão “crítica, ética e estética, e não somente técnica das TD e de seus usos para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social” (BRASIL, 2018, p. 489).

É importante destacar que os campos de atuação social propostos na BNCC para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa estão condizentes em relação com os campos propostos nesse componente nas duas fases do Ensino Fundamental (EF), ou seja, conduzem para uma continuidade do trabalho que foi desenvolvido nos anos iniciais e finais do EF.

Desse modo, as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio estão organizadas nestes cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo artístico literário (BRASIL, 2018, p. 496).

Dentro desses campos estão relacionadas as habilidades conforme os eixos de leitura, escuta, produção de textos orais, e escritos e análise linguística/semiótica.

Além das habilidades, são elencados parâmetros para a organização e progressão do currículo, ou seja, o documento apresenta alguns procedimentos que devem ser seguidos para o desenvolvimento das habilidades. A seguir, elencamos pelo menos um parâmetro de cada campo social, com o objetivo de ressaltar o lugar das práticas de linguagem digital na BNCC.

Quadro 4 - Parâmetros para a organização/progressão curricular

CAMPO DA VIDA PESSOAL
Prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e <i>ambientes digitais</i> – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA
Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola, incluindo formas de <i>participação digital</i> , de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
Diversificar gêneros, suportes e <i>mídias</i> definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (vídeo-minuto, documentário, blog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.).
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO
Considerar produções que envolvam <i>diferentes mídias</i> , de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar [...].
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e <i>ambientes digitais</i> , além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc.

Fonte: produzido pelo autor a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

Com base nisso, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mediado pelas tecnologias, demanda que as atividades de leitura, produção de textos, oralidade (escuta) e análise linguística/semiótica estejam voltadas para a participação qualificada do estudante no mundo, “por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (BRASIL, 2018, p. 478).

Para além do domínio das tecnologias, é necessário que o aluno reconheça os riscos que os usos atuais das redes trazem (*cyberbullying*, pornografia, pirataria, crime cibernéticos) e seja capaz de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação e à comunicação. Já os professores “devem desempenhar um papel ativo nesse processo, para que os alunos possam desenvolver competências para a aprendizagem participativa” (WILSON *et al.*, 2013, p. 28).

Em tempos de desafios relacionados ao ensino mediado pelas tecnologias digitais, vale considerar o que Street (2014) pondera: não é a tecnologia que determina a nossa prática, é sempre ao contrário; são as práticas sociais que determinam como usamos os recursos tecnológicos para ensinar, aprender e viver numa sociedade interconectada.

A seguir, abordamos a questão dos novos gêneros textuais e das práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais.

3.2 Leitura e escrita na era digital

É inegável que as práticas de leitura e escrita contemporâneas, em sua maioria, são mediadas por alguma tecnologia digital, logo, pensar em ensino de Língua Portuguesa (LP) exige refletir sobre a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano. Com efeito, “leitura e escrita como práticas sociais e uso de tecnologias no ensino são temas que têm estado na agenda de pesquisadores, gestores da educação e professores” (KERSCH e RABELLO, 2016, p. 49).

A priori, precisamos refletir sobre o caráter social dos atos de linguagem, isto é, leitura e escrita precisam ser compreendidas como um diálogo no qual os sentidos são firmados, reafirmados, contrapostos, desmentidos. Conforme Kersch e Rabello (2016),

[...] esse diálogo, tanto na leitura quanto na escrita, catalisará todas as atividades; há um leitor presumido, escreve-se para alguém que, de fato, vai ler, assumem-se identidades, que vão sendo (re)negociadas; lê-se para ‘fazer coisas’ (e não apenas para responder, por escrito, as perguntas que a professora passa no quadro, ou que estão no livro didático, ou, pior ainda, copiadas do livro didático para o caderno, para, então, serem respondidas), nos engajamos em propósitos comuns. Leitura (e, por extensão, a escrita), são entendidas como interação, como diálogo entre sujeitos historicamente construídos (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 53),

A partir desses apontamentos, consideramos que, se estamos realmente preocupados em melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita, as atividades desenvolvidas precisam reconhecer essas práticas sociais como pilares de uma educação preocupada com os desafios do futuro, ou melhor, do presente (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 52).

Diante da facilidade cada vez maior de acesso às TD, as aulas de LP, assim como de outros componentes curriculares, “precisam oportunizar aos alunos a interação pela linguagem, o acesso à leitura e diferentes gêneros textuais que circulam em uma grande diversidade de contextos e, cada vez mais, nos meios digitais” (ROJO, 2016, p. 67). Com efeito, elas devem possibilitar que os estudantes sejam capazes não só de acessarem as informações, mas também de produzi-las e interpretá-las (MATIAS, 2016, p. 168).

Quando se trata de leitura, é relevante pontuar que é importante termos uma escola que vise a formação de leitores “capazes de posicionarem-se de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diversas situações comunicativas, não pode negligenciar a internet como espaço de produção e discursos e construção de sentidos” (ABREU e SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 124).

Nessa perspectiva, a BNCC orienta que tão importante quanto inserir os textos digitais na sala de aula, é compreender que estes não devem ser utilizados em substituição aos gêneros já prestigiados pela escola. Conforme a Base:

[...] não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 67).

Em vista disso, o documento teoriza a importância tanto do texto impresso quanto do texto digital, mas chama atenção principalmente para a necessidade dos novos letramentos. Além do mais, a tecnologia na sala de aula configura-se um “instrumento social para criar, agir e participar do mundo, promovendo letramento digital e midiático de forma crítica nos processos de aprendizagem” (KERSCH e MARQUES, 2016, p. 87).

Nesse contexto, Coscarelli (2020) reflete sobre a importância da alfabetização e do letramento, visto que embora os contextos e espaços de leitura e escrita estejam

se modificando, alfabetizar e letrar² são processos necessários para práticas de leitura e escrita. Para a pesquisadora, as exigências mudaram e isso aumenta a necessidade de os indivíduos saberem ler, interpretar e fazer uso da escrita nas diversas situações.

Em consonância, Soares (2012, p. 151) pondera que, da mesma maneira que a alfabetização e o letramento escolar são necessários para a inclusão do indivíduo na sociedade, o letramento digital é importante por possibilitar que os usuários da língua exerçam “práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. A esse respeito, Dudeney (2016) pontua que:

[...] precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY, 2016, p. 19).

Essa abordagem dos novos letramentos vai ao encontro do conceito amplo de leitura apresentado pela BNCC, uma vez que a Base concebe a leitura em um sentido mais amplo e que diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70).

Do mesmo modo, Dias (2012, p. 99) sustenta que “se houve e se há mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”. Isso porque o professor precisa reconhecer as práticas de leitura e de escrita em que os alunos se envolvem, “para avaliar, então, para quais ele deve prepará-los” (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 53).

Diante do exposto, é necessário que a escola considere as novas possibilidades de letramentos, principalmente os relacionados às práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

² Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas (SOARES, 2003, p. 37).

No que se refere à escrita, é importante considerar a dinamicidade dos textos digitais por serem “criativos, hibridizados e multimodais”. São esses textos que mesclam o visual e o escrito que refletem as características de um mundo social contemporâneo e possibilitam o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para a vida social dos alunos”. Para tanto, é necessário explorar as possibilidades de comunicação digital e o uso de tecnologias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem (BARTON; LEE, 2015, p. 205).

Conforme Coscarelli (2020), a possibilidade que temos de gravar, filmar, fotografar e escrever em um único aparelho facilitou a produção de textos multimodais. Nesse sentido, Ribeiro (2020) acrescenta que hoje em dia qualquer adolescente pode produzir um texto com imagens, sons, vídeos; o que antes era um trabalho realizado somente por especialistas. Desse modo, os recursos digitais podem ser ferramentas importantes para a abordagem da produção textual na atualidade.

Em acréscimo, Barton e Lee (2015, p. 30) afirmam que cada vez mais as tecnologias são o veículo da mediação textual; “essas tecnologias oferecem espaços de escrita novos e distintos”. Seja numa conversa por aplicativo de mensagens ou criando um blog, seja na postagem de um texto no Facebook ou comentando uma foto numa rede social, o indivíduo faz uso de textos.

De acordo com Cereja e Cochar (2015, p. 302), “se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem papel decisivo, no letramento digital não é diferente”, eles atuam como réplicas do que os estudantes veem, leem e ouvem na internet. Nesse contexto, a BNCC destaca que as atividades pedagógicas devem contemplar

[...] não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos. (BRASIL, 2018, p. 61).

Ao propor o trabalho com os gêneros digitais que vão surgindo, a BNCC aponta para a necessidade de se considerar que as práticas de linguagem

contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos³ e multimidiáticos⁴, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2017, p. 68).

O letramento digital diz respeito não só às habilidades de leitura e escrita na tela; há, nesse caso, ações como curtir e compartilhar, cujas finalidades precisam ser ensinadas na escola. É importante que o aluno veja as publicações nas redes sociais e compreenda que elas precisam ser interpretadas, por isso o ato de curtir e compartilhar não pode sinalizar uma postura imediatista. Em vista disso, a BNCC orienta para o uso crítico e ético das tecnologias e das redes sociais.

Quando propomos a retextualização de uma notícia em um ambiente digital, por exemplo, é necessário primeiramente mostrar aos alunos que as mídias têm um papel a cumprir, assim “os cidadãos precisam entender como usá-las de maneira crítica, sabendo interpretar as informações que recebem, incluindo o uso de metáforas, o recurso da ironia e as maneiras como as notícias são contextualizadas” a fim de sugerirem certos significados (WILSON *et al.*, 2013, p. 28).

Desse modo, a produção de textos em ambientes virtuais oferece aos estudantes a oportunidade de realizarem uma imersão na aprendizagem por meio da exploração e da ação. Ler, retextualizar, escolher imagens, combinar linguagem verbal e não verbal são atividades que podem permitir ao estudante “explorar sua criatividade e expressar-se com suas próprias vozes, ideias e perspectivas” (WILSON *et al.*, 2013, p. 38).

Essa proposta citada no parágrafo anterior tem embasamento no que preconiza a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 33), a qual orienta que “o fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e leem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados”.

³ Quando falamos em gêneros multissemióticos, estamos evidenciando a possibilidade de trabalho com gêneros compostos por várias linguagens (modos e semioses). Isso significa que, nas nossas salas de aula, temos de dar lugar a gêneros que combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital (ROJO, 2016).

⁴ Ao anunciarmos a questão dos gêneros multimidiáticos, estamos colocando em cena a diversidade de mídias, como a TV, o rádio e a internet. Essa ideia amplia nossa condição de exploração de gêneros discursivos, à medida que podemos dimensionar o ensino de uma variedade de textos contemporâneos, sem abandonar os tradicionalmente contemplados em nosso planejamento, de forma a assegurar um olhar para além do “impresso/escrito” (ROJO, 2016).

Sobre a relevância dessa abordagem, Dias (2012, p. 93) pondera que o professor, ao trabalhar leitura e escrita na escola contemporânea, precisa motivar os alunos a realizarem atividades de autoria, utilizando novas tecnologias/mídias. Isso significa que quando se objetiva uma aprendizagem significativa, é necessário desenvolver uma proposta de ensino cujo o conteúdo esteja aliado à realidade dos alunos.

Afinal, a “vida precisa vir para a sala de aula, assim como aquilo que se faz na sala de aula precisa ir para a vida, tornando-a melhor e mais interessante” (KERSCH; MARQUES, 2016, p. 92). É exatamente isso que pretendemos neste trabalho, ou seja, permitir que os alunos construam e compartilhem o conhecimento, fazendo com que ele seja significativo, esteja vinculado a práticas sociais e permita que, por meio dele, sejam feitas novas descobertas.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por diversos projetos destinados à Educação Básica e, em particular, aos programas de alfabetização que pretendiam erradicar o analfabetismo no país. No início, a proposta era levar a educação aos brasileiros “iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1287).

A EJA é parte de uma política pública educacional voltada a promover uma efetiva mudança no cenário educacional do país, dando oportunidade a pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino na “idade apropriada”. Um dos objetivos dessa modalidade de ensino, é “tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização” (CARDOSO; PASSOS, 2016, p. 3).

No contexto educacional brasileiro, um dos destaques na defesa da alfabetização e escolarização de adultos foi Paulo Freire. A pedagogia Freireana inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60. Em 1963, o Ministério da Educação (MEC) encarregou o referido educador de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

Em sua proposta, Freire objetivava, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem. As experiências de alfabetização de adultos propostas pelo educador ganharam destaque, porque o ensino levava em consideração “as condições reais de existência do homem comum” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1289). Dessa maneira, o autor contribuiu de maneira significativa para a valorização de uma parte expressiva da sociedade, que era marginalizada por inúmeras circunstâncias sociais.

Na linha do tempo da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) é considerada um marco, pois trouxe alterações importantes em relação às publicações anteriores produzidas no final da década de 1980, sendo uma

delas a utilização do termo Educação de Jovens e Adultos, que antes era conhecido como Ensino Supletivo. Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 22), há uma explicação para essa mudança. O documento aponta que:

A expressão “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação.

Outra mudança definida na LDB diz respeito à faixa etária para ingresso na modalidade. Para ingressar na EJA, no momento da matrícula, o aluno precisa estar com 15 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Essa questão suscitou muitas discussões nos últimos anos, principalmente por causa do grande número de adolescentes matriculados na EJA.

É relevante destacar que várias questões sociais podem fazer com que todos os anos muitos alunos desistam de estudar ou deixem a sala de aula temporariamente. De acordo com Ratier (2011, p.11), as três principais razões para que adolescentes, jovens e adultos deixem de frequentar a escola estão ligadas a vulnerabilidade, trabalho e gravidez na adolescência.

A partir desses apontamentos, compreende-se que o público da EJA, hoje, é formado por adolescentes⁵ e jovens que por algum motivo foram excluídos do sistema regular de ensino, por adultos, pessoas de meia-idade e até mesmo idosos, que por falta de oportunidade, motivação e condições de permanência, abandonaram a sala de aula. Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002), em um universo tão heterogêneo como as turmas da EJA, existem muitos motivos que justificam o retorno desse aluno à escola.

Muitas vezes, em um mesmo grupo, encontra-se o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental e Médio mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa e, quem sabe, ingressar em algum curso superior; há ainda o aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes

5 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 2º dispõe: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula (BRASIL, 2002, p. 22).

Por ser marcada pela heterogeneidade, a EJA exige que todas as atividades planejadas para a sala de aula respeitem as necessidades formativas dos estudantes e as diferenças de idades. De acordo com Silva (2016, p. 3), essa questão pede muita atenção dos professores pois, “[...] quando não explorada com sabedoria e muita mediação [...]”, pode acarretar conflitos que resultam na desistência de alunos.

A multiplicidade de idades traz consigo outras diversidades, como costumes, interesses, comportamentos, entre outras. Essas diferenças devem ser aproveitadas para beneficiar as aulas, pois “a troca de informações e vivências pode propiciar um crescimento de saberes culturais entre os alunos mais velhos e os mais novos” (SILVA, 2016, p. 3).

Uma das possibilidades de interação e valorização das experiências dos alunos na EJA pode ocorrer por meio das atividades de leitura. Por isso, a diversidade textual precisa ser associada ao ensino e ao mundo do trabalho. Nesse sentido, os saberes adquiridos fora da escola podem contribuir para as análises de textos em sala de aula, pois assim o conhecimento de mundo pode ser ampliado, tornando esse aluno mais atuante e participativo na sociedade na qual está inserido.

Dentro desse contexto, uma das propostas nacionais pensadas para amenizar questões relacionadas ao trabalho e à escolaridade é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O programa visa ofertar a Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. Um dos objetivos do programa é a “inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1296).

A partir dessa proposta, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio do Campus Jarú, que constitui o locus dessa pesquisa, como será descrito mais adiante, está inserido na modalidade PROEJA e busca ampliar as possibilidades de formação de jovens e de adultos com a finalidade de capacitá-los para “Lidar com o avanço da ciência e da tecnologia, preparando-se para se inserir efetivamente no mundo contemporâneo, participando de forma proativa na sociedade e no mundo do trabalho” (IFRO, 2018, p. 25).

Para sistematizar e viabilizar essa formação do aluno, o programa propõe um currículo que “aborda os conhecimentos de forma significativa, contextualizando e integrando os saberes das diversas áreas de conhecimento aos conhecimentos específicos do mundo do trabalho e das práticas profissionais” (IFRO, 2018, p. 26).

Essas propostas são necessárias e relevantes, pois esses alunos trazem para a sala de aula uma bagagem de conhecimentos e experiências muito amplas e que precisam ser valorizadas no contexto escolar para uma aprendizagem significativa e transformadora. O documento destaca, ainda, que a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) “busca acolher àqueles que possuem trajetórias escolares descontínuas” (IFRO, 2018, p. 26).

Nesse sentido, a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula pode colocar os educandos em situações de comunicação mais próximas da realidade o que, conseqüentemente, faz com essas situações tenham sentido para esses alunos.

Em se tratando do ato de ler, é preciso ter um cuidado especial ao se recuperarem histórias de vida e fazer o salto necessário para a construção de um novo olhar para o mundo, pois o papel da leitura é mais importante que o da instrução formal (VERSIANI *et al.*, 2012). Ademais, considera-se que:

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o 1º grau, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais (MEC, 2001, p. 36).

Postas essas questões, acreditamos que o trabalho com textos na EJA deve ser flexível e precisa considerar as carências educacionais dos alunos. Os temas precisam ser relevantes ao mundo dos educandos, considerando os três eixos que são: “trabalho, tempo e cultura, levando o aluno a uma autonomia intelectual com participação ativa na sociedade e, conseqüentemente, formando leitores competentes e perspicazes” (DALMUTT; CLARAS, 2013, p. 05).

A seguir, retomaremos a abordagem dos gêneros textuais voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Essa pode ser uma boa medida para um ensino direcionado para a prática social, isto é, voltado para a transformação das interações sociais por meio dos textos.

4.1 Gêneros textuais na EJA

A partir das considerações anteriores sobre a modalidade de ensino EJA, compreendemos a importância da abordagem dos gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa. Se nas práticas de linguagem produzimos textos, refletir a respeito da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem em função do gênero a que se filiam e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais em torno da linguagem (BRASIL, 2002, p. 17).

A escola deve ser o lugar onde o aluno aprende e exercita os modos de abordar os textos, tornando-se, dessa forma, capaz de dialogar com o que está escrito. Resulta daí a exigência de se trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto (BRASIL, 2002, p. 14-15).

A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) atestam que “o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Por isso, a escolha de um gênero deve ser planejada em relação aos objetivos de ensino. Os autores consideram que, independentemente das escolhas didáticas da escola, os gêneros fazem parte da nossa realidade linguística, cultural e social.

Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos do projeto da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

A partir dessas afirmações, conclui-se que nem todo texto serve para qualquer fim. Por isso, a escolha de um gênero “não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais e culturais” (FILHO, 2011, p. 65). Dada a relevância pedagógica e social do texto, a triagem deve ser feita a partir de objetivos e finalidades bem definidos pelo professor. É preciso considerar que a diversidade de textos existentes impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária (BRASIL, 2001).

Na EJA, o ideal é que sejam prestigiados aqueles mais usados no convívio social. Diante disso, o professor deve preferir textos que favoreçam a reflexão crítica do aluno, bem como possibilitem “a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). Além de eleger os textos a serem utilizados, o educador precisa reconhecer as especificidades do gênero a ser trabalhado, com o objetivo estimar de que modo a utilização do texto em suas aulas favoreça o ensino.

A esse respeito, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PPC/EJA), orienta que

O professor atuante na Educação de Jovens e Adultos, conheça a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no cotidiano, desenvolva, na sua interação com os alunos, um trabalho adaptado às necessidades da turma, enfatizando, de início, os gêneros com os quais o grupo tem afinidade maior, apresentando também diferentes gêneros de textos (verbais e não verbais), usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar a competência comunicativa do aluno e seu papel social (SILVA; OLIVEIRA, 2008, p. 9).

A relevância disso é evidenciada por Filho (2011, p. 20), ao atestar que “os gêneros são como os grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares”. Assim, o ensino mediado por textos é, também, uma oportunidade de compartilhar modos de entender o mundo.

Por essa razão, é importante que, ao selecionar os textos, o professor considere o conhecimento prévio do aluno sobre o que será abordado. Não basta conhecer a estrutura ou categorização do gênero, é fundamental respeitar o grau de amadurecimento cognitivo do estudante. “É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza” (MEC, 2001, p. 46).

A partir disso, compreendemos que uma das funções do texto na EJA deve ser a de diminuir a distância entre o estudante e a palavra, procurando eliminar possíveis traumas gerados com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos, pois é comum que alguns alunos deixem a escola por encontrarem dificuldades nas atividades de leitura e escrita.

É também muito frequente nessa modalidade o retraimento de alguns alunos que deixam de participar das aulas, por causa da timidez e insegurança com o uso da língua. Por isso, o professor deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Para isso, os textos devem ser entendidos como uma prática social que possibilita a interação com o outro.

Diante disso, recomenda-se que as atividades de leitura sejam priorizadas na EJA, visto que é por meio das experiências adquiridas nas atividades de leitura, escrita e escuta de gêneros diversificados, que o aluno passa a compreender o texto como instrumento facilitador da comunicação e interação humana.

Ao selecionar os gêneros e as práticas envolvidas, deve-se considerar que, em geral, lê-se mais do que se escreve. Assim, é de se esperar que o número de gêneros envolvidos nas práticas de leitura seja maior do que o da prática de produção de textos. O fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e leem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados (BRASIL, 2002, p. 33).

Ainda de acordo com a PPC/EJA, a partir das atividades de leitura o aluno deve analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos para contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificar referências intertextuais presentes no texto e identificar e repensar juízos de valor tanto sócio ideológico (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua.

É necessário, portanto, promover atividades que possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades tão necessárias para que os alunos possam participar essencialmente, e de forma ativa, da construção dos significados do texto.

É relevante destacar que a inclusão da EJA na legislação configura-se uma opção política que precisa ser legitimada pela prática pedagógica (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1296). Para além das instruções nos documentos normativos, é necessário que as práticas em sala de aula estejam voltadas para as necessidades e especificidades desse público.

Devemos perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos

variados, nas salas de EJA. É importante que, ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010, p. 28).

Nesse sentido, Kersch e Rabello (2016, p. 75) teorizam que “a leitura e a escrita tanto no impresso quanto no digital, são atividades dinâmicas que requerem sistematização e acompanhamento, fazendo professor e alunos interagirem constantemente entre eles e com o texto”. As autoras acrescentam, ainda, que os alunos precisam “ser encorajados a usar modos variados para seu dizer, dependendo, evidentemente, do gênero escolhido para esse dizer”.

A esse respeito, a PPC/EJA (BRASIL, 2002, p. 33) dispõe que “o fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e leem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados”.

Assim, o trabalho com gêneros textuais precisa partir da compreensão de que, por menor que seja, todo texto é o resultado de uma “trama de vozes, desde os gêneros mais simples até os mais complexos, existem muitas vozes que precisam ser identificadas, e por trás dessas vozes há valores, princípios, modos de ver o mundo etc.”, que se manifestam por meio dos gêneros textuais em circulação (CANNI; COSCARELLI, 2016).

Precisamos levar para a sala de aulas práticas pedagógicas que abordem a diversidade de gêneros, ensinar nossos alunos a ler imagens, ler nas entrelinhas, produzir textos e se posicionar por meio da linguagem de forma crítica, ética e responsável, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual. Essa proposta deve seguir não só a EJA, mas todas as modalidades de ensino, ou seja, educar para a diversidade e pluralidade de ideias.

Finalizamos, então, a revisão da teoria que fundamenta nosso estudo. No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico que conduziu essa investigação, assim como o contexto de nossa pesquisa, os instrumentos e procedimentos de geração dos dados e de sua análise.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados e, por fim, as considerações sobre as produções retextualizadas.

Para verificar o progresso dos alunos nesta pesquisa, na parte das produções textuais retextualizadas, analisamos os textos produzidos no que dizem respeito ao processo de aprendizagem, em específico à prática da produção textual dos alunos, com ênfase na retextualização. Apresentamos os resultados obtidos através das análises dos dados gerados na aplicação da pesquisa. Por fim, apresentamos, também, a avaliação dos alunos a respeito da metodologia utilizada na organização dos encontros.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa teve como objeto avaliar o processo da retextualização do gênero notícia para o gênero HQ, realizada por meio de uma Sequência Didática, utilizando a plataforma *Storyboard That* como ferramenta digital para a criação das produções de retextualização. Para atender aos objetivos apresentados neste trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, a partir de uma aproximação com os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2015).

Neste estudo, dada a sua natureza, assumimos os pressupostos de Marconi e Lakatos, que defendem que a metodologia qualitativa “Preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (2011, p. 43), além de possibilitar análises mais precisas a respeito da investigação. Já a pesquisa-ação foi escolhida por ser frequentemente usada para identificar problemas relevantes dentro da situação investigada.

Tendo em vista esses pressupostos metodológicos, este trabalho científico foi concretizado por meio de cinco oficinas, cujo propósito era atingir os objetivos descritos na proposta deste estudo.

Para a geração dos dados, os encontros foram gravados através do Google Meet e, posteriormente, transcritos para fins de análise. Ao término da última oficina, foi proposto um bate-papo com algumas perguntas norteadoras, para que os alunos pudessem avaliar como foi o desenvolvimento das oficinas e a metodologia utilizada.

Foram feitas cinco perguntas orais, através do Google Meet, contemplando questões referentes ao conteúdo trabalhado e aos procedimentos adotados. As perguntas encontram-se anexas no Apêndice D. Mais adiante, apresentaremos as explicações acerca da estrutura das oficinas.

5.2 Locus da Pesquisa

O locus da pesquisa, é uma Instituição de Ensino Público Federal, direcionada ao Ensino Médio Técnico Profissionalizante, por meio da oferta de cursos que possibilitam a capacitação de recursos humanos, com formação crítica e comprometida com a transformação da sociedade. Para a aplicação da pesquisa foi firmado o Termo de Anuência (Apêndice A), assinado pela direção geral, autorizando a realização da pesquisa.

Figura 1 - Mapa de Jarú-RO.



Fonte: IBGE (2014).

Figura 2 - Cidade de Jarú-RO.



Fonte: IBGE (2014)

Na figura 01 e 02, o mapa da cidade de Jarú, localizada na região oeste de Rondônia, distante 291 km de Porto Velho, capital do estado. A economia do município está baseada na pecuária, na agricultura de subsistência e no comércio local. Divide-se em empresas ligadas ao ramo pecuarista e agrônomo (laticínio, frigorífico exportador e prestadores de serviços rurais) e comércios pequenos e de médio porte voltados às atividades agropecuárias.

O Locus da pesquisa atende alunos oriundos de famílias de baixa renda, trabalhadores dos setores supracitados, ou de atividades domésticas, também ligadas aos trabalhos domésticos. A maioria dos familiares possui apenas o ensino fundamental. Quanto aos profissionais que atuam na instituição, todos são concursados.

Situado no Bairro Setor 2. O Instituto, que fica a aproximadamente dois quilômetros do centro da cidade, foi inaugurado em 2016, instituído pela Portaria nº 378, de 09 de maio de 2016, decorrente da demanda existente no município por cursos de qualificação profissional e que fossem voltados ao arranjo produtivo da região. Assim, essa instituição possibilita que, cada vez mais, haja o fortalecimento da educação na região do Vale do Anari, cumprindo seu papel social de melhoria da qualidade de vida da população.

A estrutura física do campus é composta de uma biblioteca bem equipada, laboratórios de Informática, de Química, de Biologia e de Anatomia Animal, bloco de salas de aula com 12 salas e bloco administrativo. Os cursos ofertados pela instituição

são os Cursos Técnicos, oferecidos nas modalidades Médio Técnico Integrado (Segurança do Trabalho, Comércio, Alimentos, Agronegócio) e, em nível superior, o Bacharelado em Medicina Veterinária.

Já na modalidade PROEJA, é oferecido o Curso Técnico em Comércio e em Segurança do Trabalho. No quadro a seguir, são detalhados os cursos ofertados.

Quadro 5 - Cursos do Locus da Pesquisa

TÉCNICO INTEGRADO	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Alimentos
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
	Técnico em Agroecologia
	Técnico em Informática
	Técnico em Computação Gráfica
	Técnico em Biotecnologia
	Técnico em Florestas
	Técnico em Química
	Técnico em Comércio
	Técnico em Segurança do Trabalho
	Técnico em Edificações
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Eletromecânica
	Técnico em Administração
TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	Técnico em Aquicultura
	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Informática para Internet
	Técnico em Finanças
	Técnico em Administração
	Técnico em Recursos Humanos
	Técnico em Cooperativismo
	Técnico em Vigilância em Saúde
	Técnico em Enfermagem
	Técnico em Comércio
	Técnico em Segurança do Trabalho
	Técnico em Edificações
	Técnico em Eletromecânica
	Técnico em Eletrotécnica
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas

TECNOLOGIA	Agronegócio
	Gestão Ambiental
	Técnico em Comércio
	Técnico em Segurança do Trabalho
	Tecnologia em Gestão Comercial
	Tecnologia em Gestão Pública
	Tecnologia em Redes de Computadores
LICENCIATURA	Ciências Biológicas
	Geografia
	Matemática
	Química
	Física
PÓS-GRADUAÇÃO 2020 <i>Lato Sensu e Stricto Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Informática na Educação
	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Ensino de Ciências com ênfase em Desenvolvimento Sustentável
	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Ensino de Ciências e Matemática
	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Geoprocessamento Ambiental
	Planejamento Estratégico na Gestão Pública
BACHARELADO	Engenharia Agrônômica
	Engenharia de Controle e Automação
	Engenharia Florestal
	Engenharia de Produção
	Engenharia Civil
	Zootecnia
	Medicina Veterinária
	Bioquímica
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)	Técnico em Comércio integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
	Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
	Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
	Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes do segundo ano do Ensino Médio Técnico em Comércio, que estudam no período noturno. A turma contava com 30 alunos matriculados, mas, após a desistência de alguns estudantes, restaram apenas 17 discentes, do sexo masculino (8) e do sexo feminino (9). A faixa etária da turma é bem diversificada, ou seja, jovens e adultos com idades entre 18 e 62 anos.

Ressaltamos que apenas o processo da retextualização será descrito. A identidade dos participantes foi preservada ao longo das análises e da discussão dos resultados desta pesquisa, sendo identificados como aluno 01, 02, 03..., em substituição aos nomes.

Para a realização da pesquisa, foram disponibilizados aos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLA) (Apêndice B) e o Termo de Captação de Áudio e Imagem (TCAI) (Apêndice C), bem como o link do formulário via Google formulário para o preenchimento e o aceite, autorizando a utilização dos registros durante a aplicação das oficinas pela sala do Google Meet. Como nem todos os participantes preencheram os termos, as análises contemplaram somente as produções textuais retextualizadas dos participantes que efetivaram o envio dos termos.

5.4 Plataforma *Storyboard That*

A tradução literal do termo Story & Board significa “história em quadros”; é semelhante às histórias em quadrinhos (HQ), que, por sua vez, são o produto final no ambiente *Storyboard That*⁶. Vargas, Rocha e Freire (2007) definem o *Storyboard* como o roteiro das cenas que compõem o objeto, que são representadas em forma de desenhos produzidos sequencialmente, similares a uma história em quadrinhos. Sua elaboração ajuda a visualizar o produto final, podendo reduzir eventuais erros, frustrações e tempo de produção no momento da montagem da narrativa.

Coadunando com o pensamento acerca da definição do termo, Goldsman (2006, p. 25) define *Storyboard* como “uma espécie de roteiro em quadrinhos, que é

⁶ Disponível em: <http://www.storyboardthat.com>.

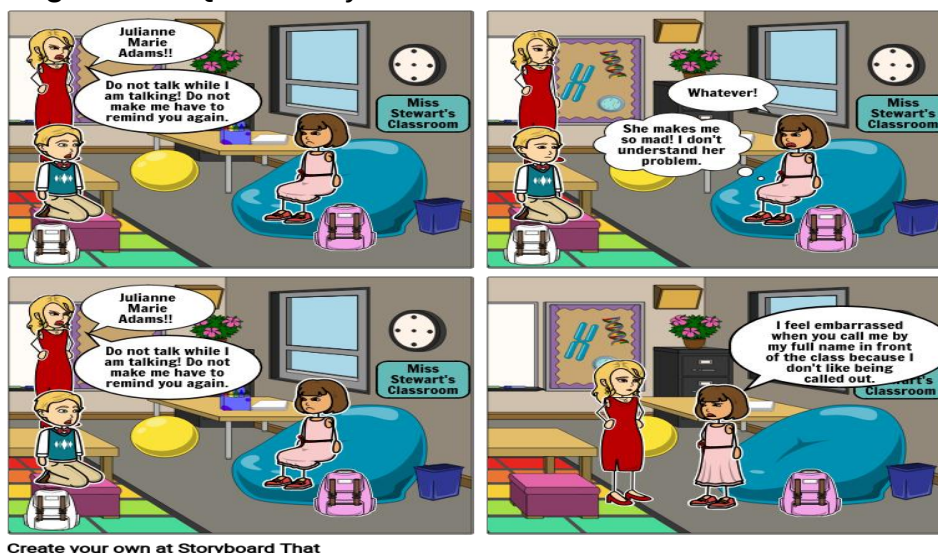
um recurso para visualizar as cenas e sequências nos ambientes propostos”. As figuras abaixo ilustram essa sequenciação.

Figura 3 - Montagem utilizando os recursos.



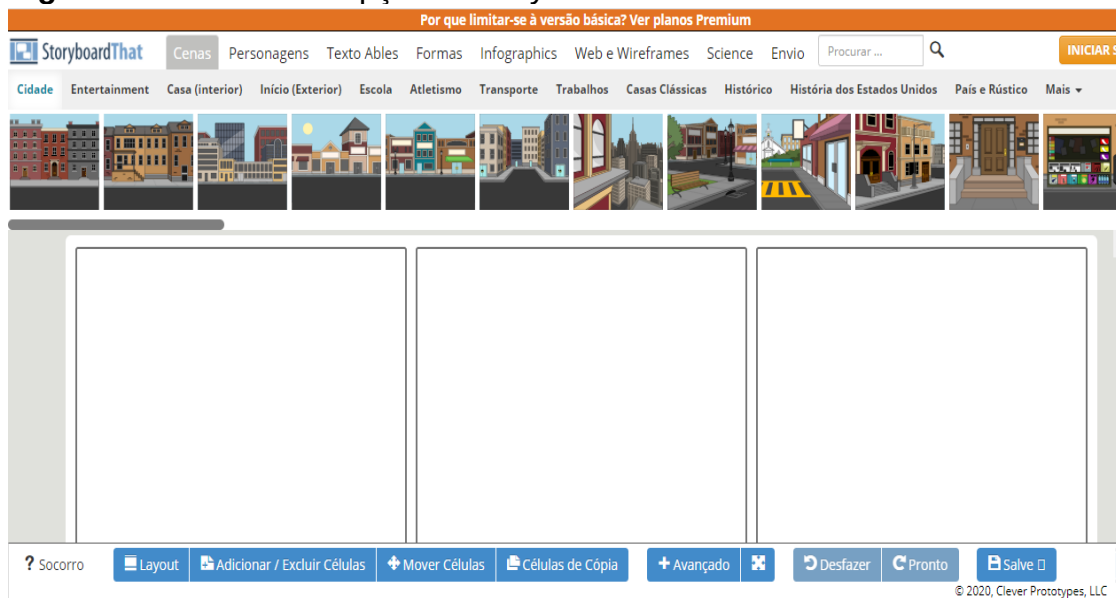
Fonte: storyboardthat.com

Figura 4 - HQs no Storyboard That.



Fonte: storyboardthat.com

Figura 5 - Sumário de Opções Storyboard That.



Fonte: storyboardthat.com

A plataforma digital *Storyboard That* é uma sequência de cenas (conforme ilustrado nas figuras 3, 4 e 5), que permite a interação com várias opções, que vão desde a escolha de balões de fala, ambiente da cena e personagens, a acessórios. O *Storyboard* é baseado num roteiro que fica a cargo de seu manipulador no momento da interação, seguindo seu próprio sequenciamento.

Hart (2008) enfatiza que “(...) o *Storyboard* é, na verdade, um tiro-a-tiro da programação visual da ação sugerida do roteiro e, como tal, determina as suas próprias necessidades artísticas. Deve demonstrar visualizações gráficas” (HART, 2008, p. 25, tradução do pesquisador deste projeto).

Para manusear o *Storyboard That*, é necessário que se conheça primeiramente o ambiente, para, então, interagir por meio da plataforma; não é preciso que o aluno tenha noções básicas de desenho ou algo do tipo.

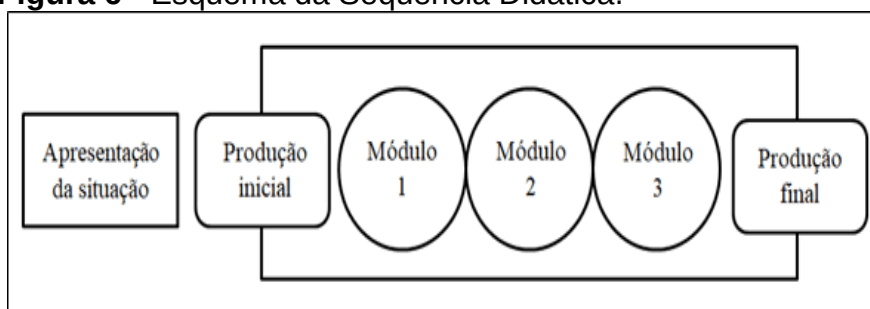
A forma como criar o desenho para compor a cena fica a critério do discente, a qual pode ser simples e/ou complexa, conforme comenta Jussan (2005, p. 47): “Se o *storyboard* será muito ou pouco elaborado dependerá do grau de complexidade das cenas; mas, de um modo geral, o que interessa realmente é como, quando e qual a ordem dos acontecimentos, assim como as indicações de cenários, figurinos e objetos de cena”.

5.5 Sequência Didática das oficinas

Na presente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa por meio da aplicação da Sequência Didática (SD). No Brasil, a primeira vez que apareceu o termo SD foi nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.41), com a nomenclatura de projetos e atividades sequenciadas.

Somente por meio das publicações de um renomado grupo de pesquisa de Genebra ⁷, sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, é que esse termo e o seu conceito tornaram-se conhecidos no Brasil. Segundo esse grupo, a estrutura básica de uma SD pode ser representada pelo seguinte esquema.

Figura 6 - Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

Na Figura 6, observamos que, após a apresentação da situação, que visa compartilhar com o participante a proposta de trabalho a ser desenvolvida, os alunos elaboram uma primeira produção, oral ou escrita, a partir da qual o professor pode avaliar o que o estudante já sabe a respeito do gênero em estudo e quais atividades o estudante deve realizar para desenvolver as capacidades que lhe possibilitarão o domínio do mesmo.

Em seguida, aparecem os módulos, que são as atividades a serem desenvolvidas de modo organizado e sistematizado para que o aluno se aproprie do gênero. E, por último, a produção final, fase em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos e o docente avalia os progressos alcançados.

⁷ Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros, são os estudiosos do grupo que, há quase duas décadas, vêm desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros.

Schneuwly; Dolz e colaboradores (2004, p. 97) definem a Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para esses autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, isto é, falar e escrever de maneira apropriada numa determinada situação de comunicação.

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Esses pesquisadores apresentam uma estrutura-base a ser seguida na elaboração das sequências. Tal organização leva em conta a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos constituídos por diversas atividades e a produção final.

Nas palavras de Machado e Cristovão (2009), a SD “seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a Sequência Didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 306). O encerramento da SD do gênero textual é a produção final. Considerando a produção inicial, os módulos e a produção final, teríamos, então, um projeto de classe.

Importa salientar que, para uma melhor adequação dos objetivos propostos em nossa pesquisa, bem como, devido à divisão das aulas no formato de bloco didático, fizemos adaptações na SD, isto é, optamos por não ter uma produção inicial. As demais etapas das sequências foram apresentadas conforme propõe o modelo baseado na proposta dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Assim, a Sequência Didática foi aplicada para 17 alunos, em 16 aulas utilizadas para os momentos síncronos. Com esse quantitativo de alunos, foi possível desenvolver as oficinas e a produção do material de retextualização. Na sequência, nos subitens, as explicações de como cada etapa foi realizada.

Dentre os vários gêneros presentes no cotidiano dos alunos, selecionamos para trabalhar com a turma do 2º ano do PROEJA, os gêneros notícia e HQ. As

atividades propostas possibilitaram aos participantes transitar entre esses dois gêneros, para depois retextualizá-los.

A aplicação das oficinas ocorreu no primeiro semestre de 2021, com início em 15 de abril deste ano e término em 28 de maio de 2021. Os encontros das oficinas ocorreram no período noturno, no horário em que os alunos estavam matriculados. As aulas foram ministradas em formato de bloco, conforme a divisão das disciplinas disponibilizadas pela direção de ensino do campus. Houve a junção de três aulas para cada encontro, as quais foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Devido à suspensão das aulas pela Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), a aplicação das oficinas ocorreu de forma online, através de momentos síncronos. Para o desenvolvimento da atividade de retextualização, como já mencionamos, propusemos uma Sequência Didática composta de cinco oficinas com encontros de três aulas semanais, de forma síncrona, por meio do Google Meet, perfazendo um total de 16 aulas. Todos os encontros foram gravados com a devida autorização de cada participante. Esses encontros tiveram por finalidade promover observações, reflexões e discussões sobre os gêneros notícia e HQ no processo de retextualização.

A escolha desses dois gêneros se deu por serem de conhecimento dos alunos, por permitirem a narração simultânea do contexto e por desenvolverem a linguagem e a formação de leitores críticos. A esse respeito, Rojo (2002) defende a ideia de que, ao inserimos os gêneros textuais nas aulas de LP, permitimos que o aluno se constitua como sujeito na utilização da linguagem. Já para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais são portas de entrada para situações práticas de linguagem. Apoiado em Rojo (2002) e Dolz e Schneuwly (2004), Dell'Isolla (2007, p.11) enfatiza que “os gêneros textuais são essenciais para um ensino em que se privilegia a língua portuguesa como elemento enunciativo fundamental na ação da linguagem”.

Desse modo, a base da proposta consistiu em analisar aspectos da compreensão da retextualização do gênero notícias para o HQ, por meio da plataforma *Storyboard That*.

Vale ressaltar que, para a retextualização de um gênero para outro, o aluno precisa ter conhecimento do papel social dos gêneros textuais e dos textos nos quais

eles se materializam. Essa ideia, já apresentada no capítulo 02, é assim enfatizada por Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

A partir dos desafios mencionados relativos ao ensino de Língua Portuguesa na EJA, além dos apontamentos teóricos desta pesquisa, elaboramos a Sequência Didática (SD) tendo como referência a turma do curso técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O procedimento foi desenvolvido de forma virtual, com encontros síncronos, no período noturno, horário em que a turma estava matriculada. A proposta da SD estava estruturada no sentido de, inicialmente, apresentar e analisar o gênero notícia e o HQ.

É relevante pontuar que, para alcançar os objetivos propostos, fizemos uma adaptação do modelo proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), uma vez que a produção inicial foi substituída por atividades de leitura para apresentar os gêneros que seriam abordados aos alunos e analisar como eles compreenderiam os gêneros trabalhados.

Para melhor visibilidade da SD, apresentamos a síntese das oficinas, produzida a partir da proposta elaborada por Chaves (2005). De acordo com a autora, uma Sequência Didática pode ser

estruturada em cinco colunas, cada coluna esquematiza um dos pontos centrais do planejamento de uma sequência de ensino: a coluna das oficinas ou fases didáticas, a coluna dos objetivos de cada oficina, a coluna das atividades em que se desdobra cada oficina, a coluna dos recursos materiais que cada oficina requer e a coluna da duração em que se agenda a data e o tempo necessário para o desenvolvimento de cada oficina. A Sequência Didática desenha-se, portanto, tanto verticalmente quanto horizontalmente. Na linha vertical, temos uma visão progressiva dos momentos didáticos, seja no que diz respeito ao aspecto temporal, seja no que diz respeito aos objetos de ensinar; na linha horizontal, temos uma síntese descritiva de cada oficina, de modo que o cruzamento das duas linhas permite uma visão ampla do todo e de cada momento, simultaneamente (CHAVES, 2005, p. 28).

A partir dessa orientação, expomos abaixo a organização das oficinas e os objetivos descritos para cada etapa da Sequência Didática.

Quadro 6 - Síntese das oficinas.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	HABILIDADE	TEMPO
Oficina 01 Apresentação da situação Estudo do gênero textual HQ.	Propor uma discussão acerca da abordagem do gênero textual HQ. Identificar os elementos que compõem uma HQ.	• Conversa com alunos sobre os gêneros textuais abordados no projeto; • Exibição do vídeo “O que são quadrinhos”⁸. • Exibição do vídeo “Tipos de balões e suas funções na HQ”⁹. • Leitura de quadrinhos “Em busca da <i>selfie</i> perfeita” (texto 1) • Leitura de quadrinhos Marina – Achados e perdidos (texto 2); • Compreensão da intertextualidade presente nos textos; • Análise da função social dos gêneros estudados; • Discussão oral sobre a temática dos HQ.	Relacionar o texto HQ ao seu contexto de produção, circulação e recepção do gênero.	3h aula
Oficina 02 Estudo do gênero textual notícia	Contribuir para a compreensão das características do gênero notícia em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio da leitura e análise dos textos no formato digital.	• Análise da estrutura composicional do gênero notícia; • Reflexão sobre temáticas de relevância social; • Encaminhamento de pesquisa livre sobre uma notícia; • Discussão acerca dos dados obtidos nas pesquisas; • Compreensão das características do gênero notícia. • Leitura e apresentação da notícia.	Relacionar as notícias pesquisadas ao seu contexto de produção e recepção; Localizar informações relevantes explícitas na notícia.	3h aula
Oficina 03 O ambiente virtual <i>Storyboard That</i>	Interagir com a plataforma digital <i>Storyboard That</i> . Reconhecer o <i>Storyboard That</i> como ferramenta nas atividades de retextualização, que possibilita diversificar e dinamizar as	• Apresentação do <i>site Storyboard That</i>; • Exibição de vídeo explicativo sobre a criação de textos no ambiente virtual pesquisado; • Manusear a ferramenta para entender o processo de produção textual; • Compreensão das possibilidades de	Buscar informações e selecionar dados com interação em ambiente de aprendizagem.	3h aula

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>.⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KuROQ9Ft4zY>.

	propostas de produção textual.	escrita por meio da ferramenta <i>Storyboard That</i> .		
Oficina 04 O que é retextualizar ?	Analisar a contribuição firmada pelo contato com os gêneros abordados, por meio das atividades de retextualização, a fim de motivar os alunos a buscarem na leitura e na escrita, constituintes da formação pessoal, social e cultural.	• Estudo dos processos de retextualização; • Análise das diferenças entre o texto oral e escrito; • Compreensão das escolhas linguísticas de acordo com o gênero escrito e o contexto de circulação; • Discussão oral sobre a importância da ética, responsabilidade e imparcialidade na produção, recepção e divulgação de notícias.	Produzir textos utilizando a retextualização.	3h aula
Oficina 05 Produção final	Promover a escrita de quadrinhos no ambiente virtual e analisar como o uso da tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escrita de alunos da EJA.	• Compreender as etapas de produção do gênero; • Retextualizar de acordo com a temática abordada; • Expor/Apresentar os quadrinhos produzidos.	Apresentar as produções do texto retextualizado.	4h aula
DURAÇÃO - 16 aulas				

O quadro acima expõe o planejamento geral das oficinas. No próximo capítulo, o detalhamento da realização de cada uma delas.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Apresentamos os resultados obtidos através das análises dos dados gerados na aplicação da pesquisa. Por fim, a avaliação dos alunos a respeito da metodologia utilizada na organização dos encontros.

6.1 Realização das oficinas

A seguir, apresentamos a transcrição da gravação das oficinas, iniciamos com a Oficina 01, na qual estudamos a intertextualidade para apresentar os gêneros que foram trabalhados durante as atividades propostas.

Quadro 7 - Oficina 1.

OFICINA 01	Apresentação da situação/ Estudo do gênero HQ
OBJETIVOS	• Propor uma discussão acerca da abordagem do gênero textual HQ. • Identificar os elementos que compõem uma HQ.
ATIVIDADES	• Conversa com alunos sobre os gêneros textuais abordados no projeto; • Exibição do vídeo “O que são quadrinhos”¹⁰; • Exibição do vídeo “Tipos de balões e suas funções na HQ”¹¹; • Leitura de quadrinhos “Em busca da selfie perfeita” (texto 1); • Leitura de quadrinhos “Marina – Achados e perdidos” (texto 2); • Compreensão da intertextualidade presente nos textos; • Análise da função social dos gêneros estudados; • Discussão oral sobre a temática dos HQ.
DURAÇÃO	03 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nesse primeiro momento da Sequência Didática, foram apresentados para os alunos o projeto e os gêneros textuais abordados durante as oficinas. Exibimos o vídeo “O que são quadrinhos” e depois fizemos uma breve discussão e um momento de reflexão com a turma acerca do conteúdo do vídeo.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KuROQ9Ft4zY>.

Figura 7 - QRcode – O que são quadrinhos.



Fonte: youtube.com

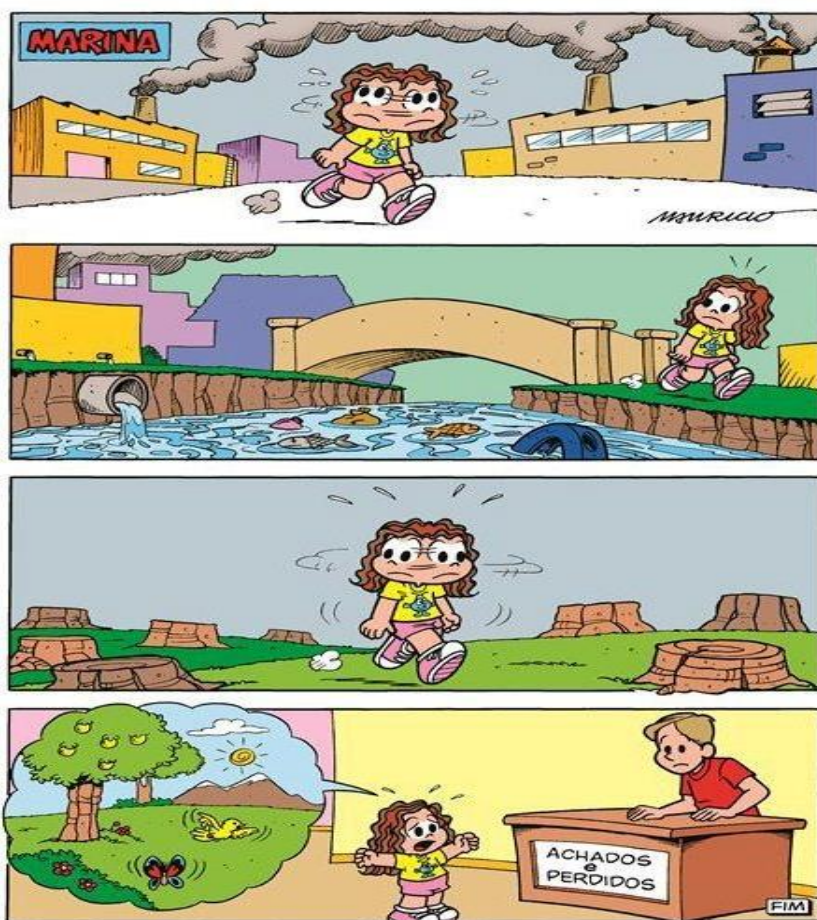
Após a exibição do vídeo, foi projetada e realizada a leitura das HQ (textos 1 e 2) escolhidas para essa etapa da oficina. A intenção consistiu em fazer com que os alunos percebessem as diferenças estruturais do gênero e identificassem a semelhança quanto à temática.

Figura 8 - Texto 1 - Toda Malfada.



Fonte: (Quino, Toda Malfada. São Paulo, Martins Fontes, (2000)).

Figura 9 - Texto 2 – Marina - Achados e perdidos.



Fonte: Maurício de Sousa (2015).

Para diagnosticar o que os alunos conhecem sobre esses textos, fizemos as seguintes perguntas:

- O que vocês sabem sobre os gêneros apresentados?
- Onde vocês costumam ter contato com esses textos?
- Qual deles chama mais atenção de vocês?
- Quais as semelhanças e diferenças entre esses textos?

A turma permaneceu calada inicialmente, mas aos poucos foram participando da aula e, a partir das respostas dadas pelos alunos, abrimos para discussão. Alguns ficaram meio tímidos, mas, mesmo assim, expuseram suas respostas no chat.

Aluno 1 (chat): eu gostei da aula professor muito interessante.

Aluno 4 (chat): eu particularmente nunca peguei em uma revista em quadrinhos.

Contudo, dos 14 alunos, apenas 6 deles interagiram utilizando microfone. Após esse momento da aula foi proposta a leitura do quadrinho (texto 1) e a partir das respostas dadas pelos alunos, continuamos a aula propondo a leitura de outro quadrinho (texto 2), instigando a curiosidade por meio da participação deles para entendimento geral das características do gênero.

Com isso, propomos inicialmente chamar a atenção dos alunos para a função dos quadrinhos, os quais podem tratar de questões de relevância social, assim como as notícias, embora os gêneros possuam características diferentes. Ainda durante a aula, chamamos atenção dos estudantes para o contexto de produção dos textos a partir da data de publicação, uma vez que o quadrinho (texto 1) foi publicado no ano 2000 e o quadrinho (texto 2), em 2015.

Os alunos demonstraram muita timidez, quase não se envolveram, alguns até preferiram participar por meio do chat. Conforme o relato dos estudantes, alguns não conheciam as funcionalidades das HQ e expressaram surpresa ao serem apresentadas suas características e funcionalidades. Koch e Elias (2012) enfatizam a importância da interação com o texto por meio do gênero:

[...] a intenção é justamente chamar a atenção, especialmente daquele que realiza uma atividade de escrita, para os fatores contextuais, pois, quanto mais estivermos conscientes de sua relevante função, mais chance teremos de sucesso na escrita (KOCH; ELIAS, 2012, p. 84).

Conforme Rezende (2009, p. 126), as HQ são “[...] obras ricas em simbologia e podem ser vistas como objetos de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor”. Para Queiroz (2018), trata-se também de um gênero que apresenta traços da oralidade e apresenta tipos de sequência na maioria dos seus textos. Continuando a aula, foi exibido o vídeo com a apresentação dos tipos de balões e suas funções na HQ.

Figura 10 - QRcode – Balões na HQ.



Fonte: youtube.com

O balão é um dos recursos mais característicos da linguagem das histórias em quadrinhos. Conforme visto no vídeo, os alunos puderam perceber que existe uma infinidade de usos para indicar a fala e o pensamento dos personagens ou exprimir emoções por meio das onomatopeias.

Na linguagem dos quadrinhos, a representação da oralidade não se dá apenas via fala dos personagens. Os sons da cena também são caracterizados ao longo das narrativas por meio de onomatopeias. Analisamos algumas imagens de HQ com intuito observar o contexto verbal escrito e visual.

Em uma roda de conversa, já no final da aula, fizemos um resumo bastante participativo, no qual os alunos foram citando os aspectos principais do gênero (vocabulário, estrutura, análise dos balões) aprendidos ao longo da aula. Segundo Ramos (2018, p. 56), nem sempre se percebe, mas as histórias em quadrinhos são riquíssimas em recursos de representação da oralidade.

Com esse resumo, objetivamos apresentar aos alunos as características do gênero (balões, onomatopeias, meio de circulação, recursos linguísticos etc.); objetivamos, ainda na referida oficina, instigar a leitura crítica dos alunos, ajudando-os a inferir informações implícitas do texto. A partir da interpretação e das inferências realizadas, solicitamos aos alunos que pesquisassem notícias relacionadas às temáticas sugeridas no texto lido. Ao término da oficina, pudemos perceber que os objetivos propostos foram atingidos para esse primeiro encontro.

Na Oficina 02, visou-se não só apresentar aos alunos as características do gênero abordado, mas também propor a leitura, interpretação e discussão das questões apresentadas nas notícias exibidas durante essa atividade, especificamente.

Quadro 8 - Oficina 2

OFICINA 02	Estudo do gênero notícia
OBJETIVOS	Contribuir para a compreensão das características do gênero notícia em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio da leitura e análise dos textos no formato digital.
ATIVIDADES	- Análise da estrutura composicional do gênero notícia; - Refletir sobre temáticas de relevância social; - Encaminhamento de pesquisa livres sobre uma notícia; - Discussão acerca dos dados obtidos nas pesquisas; - Compreensão das características do gênero notícia; - Leitura e apresentação da notícia.
DURAÇÃO	03 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nessa oficina trabalhou-se especificamente o gênero notícia. No primeiro momento, foram apresentadas, por meio de slides, as características e a estrutura composicional do gênero notícia. Durante essa explicação, enfatizamos que, por se tratar de um texto que tem caráter informativo, a notícia precisa apresentar uma linguagem direta e formal, inclusive, deve ter como principais particularidades a impessoalidade e a imparcialidade.

Um ponto importante destacado nesse momento foi que a notícia deve relatar fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade e que seja capaz de ser compreendida pelo público leitor. Constitui-se de um texto informativo veiculado pelos principais meios de comunicação.

Inicialmente, foi perguntado à turma: quais seriam esses meios? De repente, um silêncio tomou conta da sala, até quem estava com a câmera ligada a desligou. Em todo início de aula, os alunos pouco participam, alguns preferem interagir pelo chat.

Respondendo à pergunta que havia sido feita, uma aluna escreveu que a resposta era revista, outro mencionou que poderia ser Jornal Nacional, outro aluno citou Programa do Ratinho, Fantástico. O restante da turma concordou com as respostas dos colegas.

Durante a apresentação dos slides, foram expostas algumas características importantes a serem observadas em uma notícia, como, por exemplo, o fato de os textos serem de cunho informativo, com linguagem formal, clara e objetiva, além de serem redigidos em terceira pessoa (impessoais), com discurso indireto, apresentando fatos reais, atuais e cotidianos.

Um aluno perguntou se era obrigatório “decorar todas as características do gênero notícia”. Assim, foi enfatizado que não haveria a necessidade de se preocuparem quanto a isso, posto que o importante seria entender a funcionalidade do gênero.

Nesse instante, fiquei refletindo sobre a pergunta do aluno quanto à necessidade de memorização das coisas. Continuando a aula, foi explicada a estrutura do gênero estudado, ou seja, que a notícia é formada por dois títulos: um principal, também chamado de manchete, que sintetiza o tema que será abordado, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto a ser explorado.

Desse modo, chamei a atenção da turma especificamente para esse ponto, pois era importante anotarem essa informação sobre como é distribuída a manchete ao longo da notícia. Em seguida, tivemos uma pausa de 15 minutos, visto que foi observado que a turma já estava ficando cansada.

Ao retomarmos do curto intervalo, discutimos em aula algumas notícias com tema de relevância social e que estão sendo evidenciadas nesse período de isolamento social: “feminicídio” foi o recorte temático, e a notícia abordada foi retirada do site do Jornal Jurid¹², a qual trata especificamente do aumento de casos de feminicídios na pandemia. Após a leitura e a observação dos aspectos da notícia, a turma foi motivada a dar sua opinião sobre o tema de forma crítica e, ao mesmo tempo, apontar quais características do gênero poderíamos destacar nessa notícia.

A originalidade do ato de ler e formar uma opinião crítica contribui para que cada aluno se situe no meio que vive e use ferramentas que ampliem seu horizonte de análise, tais como as que Manguel (1997) elenca:

[...] visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência, prática, [...] elementos necessários para realizar o ato de ler [...], satisfatório para a coordenação de centenas de habilidades diferentes (MANGUEL, 1997, p. 49-54).

Para Guedes (2016, p. 31), o trabalho com a produção de notícias em sala de aula visa oportunizar a aprendizagem de diversas capacidades, tais como: identificar o agente social nos acontecimentos relatados, selecionar variados pontos de vista

12 Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/feminicidio-na-pandemia>.

sobre um mesmo fato, equilibrar diferentes pontos de vista, a fim de se aproximar de um fato com a maior isenção possível.

Naquele momento, apenas cinco alunos quiseram falar sobre o tema noticiado, porém não souberam apontar as características estudadas na notícia apresentada.

Como foi observada a necessidade de uma breve revisão das características desse gênero, aproveitei que estava projetando a tela, e fui descrevendo e comentando o assunto. De repente, uma aluna ligou o microfone e pediu para relatar um fato. Nesse momento, todos que ali estavam presentes perceberam uma voz de choro.

*Aluna 01 (áudio): Professor, minha filha foi assassinada sem ter chance de se defender isso me machuca muito em quanto mãe, minha filha só tinha 23 anos é aquele v*****, o***** matou minha filha, sabe o que mais dói e que a justiça não foi feita, ele foi preso e solto pouco tempo depois mesmo se passando 2 anos eu todos os dias choro em busca de justiça minha menina tinha tantos planos para o futuro.¹³*

Depois disso, os colegas colocaram mensagens de conforto no chat para a colega; outros ligaram o microfone e falaram palavras de carinho e também de revolta. Achamos por bem antecipar as orientações finais, pois a turma ficou muito abalada com o depoimento da colega sobre a perda, de forma brutal, de sua única filha, e devido ao clima que se instalou, não tinha como continuar com a aula, visto que algumas alunas choraram ao ver a emoção da colega contando esse triste episódio.

Uma das características do ser humano em construir seu conhecimento é refletir sobre as experiências vividas por outros, compartilhando suas narrativas desenvolvendo suas vivências em comparativo ao olhar do outro.

Ao ter como objetivo o estudo crítico do gênero notícia em forma digital, este trabalho também contribui para que os alunos expressem suas experiências e seus valores culturais, sociais e emocionais, e os desenvolva com a prática. Isso faz com que mais facetas sejam vislumbradas e integradas em sua maneira de ser, desenvolvendo assim, sua inteligência por meio de um conhecimento intermediado no contexto dessas notícias.

Ao ser estimulado pela realidade objetiva, ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados,

¹³ Todos os depoimentos e participações orais dos alunos serão transcritos *ipsis litteris* como foram proferidos. Questões gramaticais, portanto, não serão consideradas na transcrição desses textos.

enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. Neste sentido, a prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada historicamente (MEIER; GARCIA, 2007, p. 56).

Por fim, foi orientado aos alunos que pesquisassem notícias em jornais online sobre racismo, bullying, homofobia, etc., pois na próxima aula iríamos discutir e analisar as pesquisas de cada um, o que seria a continuação dessa aula.

No encontro seguinte, houve a continuação da Oficina 02. Nessa altura, poucos alunos estavam presentes, assim retomamos a explicação da estrutura do gênero notícia por meio de análise em jornais digitais sobre temas variados, como reportagens antigas e atuais (racismo, violência doméstica, fake news, homofobia, corrupção, meio ambiente, pandemia, exclusão digital, entre outros). De acordo com o que foi solicitado na aula do dia anterior, foi perguntado quem tinha feito a pesquisa e, se quisesse poderia compartilhar com a turma, o que seria muito profícuo. Contudo, não houve manifestações de interesse na apresentação.

Comecei a perguntar, chamando pelo nome dos alunos, quem tinha feito a pesquisa para compartilhar com a turma suas anotações. Depois de muita insistência de minha parte, alguns alunos resolveram falar sobre sua pesquisa. Eles haviam anotado o resumo da notícia e trouxeram para a aula o texto escrito, mas pedi que o apresentassem de forma oral. Em seguida, apresentamos na tela a notícia, acessando o site em que os alunos haviam feito a pesquisa. Nesse momento, foram relatados variados tipos de notícias, desde briga de vizinho até os escândalos do atual governo sobre a negação para compra da vacina.

A partir dessas exposições, discutimos a respeito das características do gênero notícia (imparcialidade, meios de circulação, linguagem predominante etc.). Também debatemos sobre as questões sociais e o compartilhamento das informações críticas ou contextualizadas, como enfatizado pela BNCC (BRASIL, 2008). Ou seja, evidenciou-se a importância da circulação de textos pertencentes a gêneros que permeiam os diversos campos da atividade humana. Conforme Guedes (2016, p. 30), “a inclusão desse gênero como objeto de estudo tem como finalidade a formação de um leitor crítico e atuante na realidade em que se insere”.

Por meio das apresentações das notícias pesquisadas no formato online pelos alunos, percebeu-se, pelas explicações, que ter o que dizer todos têm; mas saber dizer é uma questão de aprendizado; e para poder se expressar, todos devem ter a capacidade de expressar sua opinião de forma crítica e construtiva.

Como forma de avaliar se os objetivos propostos para essa oficina foram alcançados fizemos uma roda de conversa com perguntas abertas, as quais foram: O que é uma notícia de cunho social? A linguagem das notícias, de modo geral, é formal, direta e impessoal? Uma das principais características do gênero textual notícia é a imparcialidade; vocês conseguiram identificar isso nos textos pesquisados? Foram essas as perguntas-chave feitas no diálogo aberto, ao invés de aplicar um questionário.

A turma participou bastante respondendo às perguntas. Dessa maneira, o objetivo proposto para essa oficina foi alcançado por meio da compreensão das características do gênero notícia, em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio da leitura e da análise dos textos no formato digital.

Após as observações, reflexões e discussões sobre o gênero textual trabalhado e também após a verificação dos aspectos da compreensão textual dos estudantes de forma oral, iniciamos o estudo de apresentação sobre a retextualização que será abordada na próxima oficina, depois do *Storyboard That*.

O objetivo do exposto é mostrar aos alunos que o processo de retextualização se dá de várias maneiras, inclusive quando lemos ou ouvimos uma notícia e, em seguida, compartilhamos esse fato com outra pessoa.

A terceira oficina objetivou apresentar a plataforma *Storyboard That* para a interação com os recursos digitais disponíveis no ambiente virtual do programa.

Quadro 9 - Oficina 3.

OFICINA 03	O AMBIENTE VIRTUAL <i>STORYBOARD</i>
OBJETIVOS	• Promover a interação com a plataforma digital Storyboard That; • Reconhecer o Storyboard That como ferramenta nas atividades de retextualização, que possibilita diversificar e dinamizar as propostas de produção textual.
ATIVIDADES	• Apresentação do site Storyboard That; • Exibição de vídeo explicativo sobre a criação de textos no ambiente virtual pesquisado; • Manuseio da ferramenta para entender o processo de produção textual; • Compreensão das possibilidades de escrita por meio da ferramenta Storyboard That.
DURAÇÃO	03 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A oficina foi iniciada com algumas orientações sobre o cadastro na plataforma Storyboard That¹⁴. Para facilitar o processo, foi exibida a estrutura da plataforma durante o encontro, momento em que foram explanados os recursos de cada ambiente, elencando-se, no sumário da tela inicial, que este é composto por cenas, personagens, balões, formas, infográficos, e outras opções.

Conforme se vê na Figura 13, foi apresentado o espaço destinado à produção da narrativa com três quadros para serem usados na elaboração da HQ. Depois, foram explanados os cenários, como se vê na (Figura 14), com diversas opções de lugares que podem ser utilizados na composição do seu *Storyboard That*. Além disso, foram exibidas as opções de avatares (Figura 15) como sugestão para usarem na sua produção, assim como as diversas opções de balões (Figura 16).

Figura 11 - Espaço de produção.



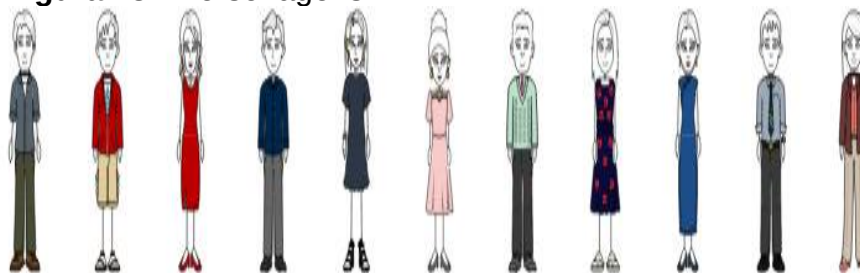
Fonte: Site Storyboard That (2021)

Figura 12 - Cenários.



Fonte: Site Storyboard That (2021)

¹⁴ Disponível em: <http://www.storyboardthat.com>.

Figura 13 - Personagens.

Fonte: Site Storyboard That (2021).

Figura 14 - Balões de fala.

Fonte: Site Storyboard That (2021).

A turma demonstrou dificuldade para interagir na plataforma, e foi preciso repetir o passo a passo mais de uma vez durante a aula da oficina, tentando melhorar o entendimento. Assim, fizemos um manual de orientação em PDF, que foi disponibilizado para a turma (Anexo A). Verificamos que, a partir da interação com esse manual, houve um melhor entendimento do uso dessa plataforma.

Aluno 3 (áudio): Professor, meu celular está travando não consigo nem abrir a página desse site aí.

Aluno 6 (chat): Nossa professor Hendy esse trem é difícil demais pra mexer cê tá loko.

Aluna 7 (chat): Estou conseguindo mexer tranquilamente no site.

Aluno 8 (chat): Ei tem outra forma de acessar não? Pq não consigo abrir nada desse site. Nossa professor Hendy esse trem é difícil demais pra mexer cê tá loko.

Aluna 9 (chat): Estou conseguindo mexer, porém é muita informação meu Deus. mexer tranquilamente no site.

Uma das dificuldades observadas foi o fato de que 8 alunos, dos 16 participantes, assistiram às aulas pelo celular, como é o exemplo de uma discente que assistia pelo celular do filho e demonstrava ter dificuldade para se manter logada. Os outros estudantes tinham a dificuldade de conexão com a internet, às vezes acessavam pelo próprio pacote de dados 4G. Conforme Cordeiro (2020) enfatiza, o

acesso à internet de qualidade possibilita a interação digital dos educandos com diversas ferramentas tecnológicas.

A BNCC (2017) prima por compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva BRASIL (2017). Porém, os fatores elencados geram dificuldades para os alunos utilizarem as tecnologias nas práticas de leitura e escrita.

O foco da quarta oficina foi mostrar aos alunos como se dá o processo de retextualização e motivá-los para essa prática, uma vez que eles já tinham o conhecimento sobre os gêneros textuais abordados e já interagiram na plataforma *Storyboard That*.

Quadro 10 - Oficina 04.

OFICINA 04	O QUE É RETEXTUALIZAR?
OBJETIVOS	• Analisar a contribuição firmada pelo contato com os gêneros abordados, por meio das atividades de retextualização, a fim de motivar os alunos a buscarem na leitura e na escrita, constituintes da formação pessoal, social e cultural; • Interagir no ambiente virtual da plataforma <i>Storyboard That</i>.
ATIVIDADES	• Estudo dos processos de retextualização; • Análise das diferenças entre o texto oral e escrito; • Compreensão das escolhas linguísticas de acordo com o gênero escrito e o contexto de circulação; • Discussão oral sobre a importância da ética, responsabilidade e imparcialidade na produção, recepção e divulgação de notícias.
DURAÇÃO	03 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Durante a oficina, houve uma revisão das características do gênero HQ e também a estruturação do gênero notícia, sendo que informamos aos alunos que eles iniciariam uma retextualização escrita, evidenciando que era necessário recontar uma notícia de uma outra forma. Mas devido ao baixo número de alunos no total de 8, às dificuldades que alguns tiveram com a plataforma *Storyboard That* ou em função de uma conexão ruim de internet, foi proposto que formassem duplas ou trios para a realização da atividade.

Em grupos, os alunos foram orientados a pesquisarem uma notícia escrita em blog, sites ou notícias que eles já haviam pesquisado antes e que foram apresentadas na Oficina 02. Desse modo, não foram estipuladas temáticas, ficando livres para pesquisarem, em grupo, assuntos de seu interesse e temáticas que chamassem sua atenção. Após a escolha, eles deveriam confrontar com outros meios de informação, como sites ou jornais digitais, que contivessem a mesma informação ou fato descrito, evitando, assim, a propagação de notícias de cunho duvidoso, como as fake News.

Os alunos tiveram dificuldades para manter contato com os colegas, então sugerimos que abrissem uma sala do Google Meet para melhor discutirem, mas devido a problemas de conectividade, apenas três grupos conseguiram interagir pelo Google Meet. Inclusive, um aluno perguntou se não poderia criar um grupo no WhatsApp para a execução da atividade e logo todos aprovaram a ideia, ficando combinado que também poderiam criar grupos nessa plataforma e adicionar o professor para acompanhar o desenvolvimento da produção. A seguir, a Figura 17 demonstra um exemplo de interação dialógica do grupo, durante o desenvolvimento do trabalho do *Storyboard That*, para tirar dúvidas sobre a plataforma.

Figura 15 - Conversa do WhatzApp.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Uma das maiores dificuldades, como citado em parágrafos anteriores, foi o acesso à internet de qualidade e, principalmente, a falta de contato de alguns alunos

com as tecnologias. Conforme Prensky (2011), o aprendizado não está mudando; o que está mudando são as ferramentas que ajudam na aprendizagem. Guinter (2020) ressalta que:

O ensino remoto, por exemplo, tem se mostrado uma realidade inviável para grande parte dos estudantes brasileiros. A dificuldade de acesso à internet, ou a falta de equipamentos como computadores, tablets ou celulares para acompanhar as aulas remotas tornam esse formato de ensino totalmente utópico (GUINTER, 2020, p. 38).

Dito isso, enfatiza-se que, com a alteração do formato das aulas do formato presencial para o remoto, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), por meio da Resolução nº 22/CONSUP/IFRO/2020¹⁵ e do Edital nº 19/2020¹⁶ - Auxílio Inclusão Digital - Aquisição de Equipamentos de Informática, disponibilizou chip com acesso à internet para os alunos que não tinham condições ou acesso a esse recurso e também um valor para compra de equipamentos de informática para os estudantes que não têm celular, computadores ou notebook para acompanhar e acessar as aulas na modalidade remota. Nessa turma, especificamente, 90% dos alunos foram contemplados com os editais.

Os grupos não demonstraram dificuldade para escolher a notícia a ser trabalhada na retextualização, talvez porque foi orientado em aula que a escolha e a pesquisa da notícia fossem feitas em grupo e respeitando todas as opiniões dos integrantes envolvidos, com o intuito de desenvolver o senso crítico do grupo no momento da escolha de forma coletiva. Conforme Guedes (2016, p. 30), o uso do gênero notícia proporciona ao aluno o acesso à informação, e desenvolve nele a capacidade de entendimento e compreensão, a integração na realidade social em que vive, a formação de opiniões e a capacidade de reflexão, isto é, habilidades essenciais para a formação de um leitor crítico.

Assim, após a definição da notícia, foi solicitado que os alunos compartilhassem os links, apresentassem para a turma e falassem o porquê de terem escolhido aquela notícia especificamente, bem como dissessem os pontos-chave da reportagem e a seleção das informações mais importantes para serem utilizadas na

15 Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/jaru/editais/assistencia-estudantil/10656-edital-n-19-2020-auxilio-inclusao-digital-aquisicao-de-equipamentos-de-informatica>

16 Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/9817-resolucao-n-22-consup-ifro-de-02-de-abril-de-2020>

produção textual da HQ, que seria apresentada na última oficina. Depois disso, os grupos tiveram uma semana para produzir a HQ na plataforma *Storyboard That*.

A quinta oficina encerra a Sequência Didática, e a finalização dos encontros com apresentação das produções retextualizadas dos grupos.

Quadro 11 - Oficina 05.

OFICINA 05	PRODUÇÃO FINAL
OBJETIVOS	Promover a escrita de <i>quadrinhos</i> no ambiente virtual e analisar como o uso da tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e escrita de alunos da EJA.
ATIVIDADES	- Compreensão das etapas de produção do gênero HQ; - Retextualização de acordo com a temática abordada; - Exposição e apresentação dos quadrinhos produzidos; - Avaliação do desenvolvimento das oficinas pelos alunos.
DURAÇÃO	04 aulas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Iniciamos nossa última oficina com os grupos compartilhando a escolha das notícias e fazendo um breve comentário sobre o porquê da escolha e os pontos que chamaram a atenção do grupo. Mas, devido a problemas de conectividade de alguns alunos, foi solicitado que os grupos enviassem as produções para que fossem projetadas no meu computador durante aula.

Contudo, poucos alunos estavam presentes no último encontro, perfazendo um total de 6 alunos. Nesse momento, foram apresentadas as produções, seguindo a ordem de envio do texto. Não havia nenhum componente do grupo responsável pela retextualização 01 (RT 01) presente. Assim, foi exibida a notícia original no *site* do G1¹⁷, sobre a qual foram feitos alguns comentários e depois foi exibida a retextualização¹⁸. Uma colega escreveu no chat sobre o assunto da notícia o seguinte comentário:

Aluna 1(chat): Os políticos daqui não está nem aí para os indígenas o povo morrendo todo dia aí.

17 Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/05/20/rondonia-registra-2690-casos-de-covid-19-entre-indigenas-e-57-mortes-diz-coiab.ghml>. Acesso em 20/05/2021

18 As retextualizações produzidas pelos alunos estão disponíveis na seção de análise dos textos, na sequência desta dissertação.

A próxima produção foi a RT 02: apenas um integrante do grupo estava na sala, mas foi exibida a notícia¹⁹ mesmo assim, sendo que, na sequência, o aluno explanou como foi a elaboração da HQ no *Storyboard That*:

Aluna 2 (áudio): Professor, foi tranquilo não tivemos dificuldade em fazer, só a net mesmo que às vezes não ajudou na hora de mexer lá nos símbolos do site, a notícia nós escolhemos uma sobre covid-19.

No entanto, nenhum colega quis comentar a produção do grupo.

Do grupo 3, não havia nenhum componente do grupo presente no momento da apresentação da produção realizada por eles (RT 03), então foi projetada, primeiramente, a notícia²⁰ e, logo depois, a HQ. Os colegas presentes não quiseram comentar a reportagem, porém gostaram da produção, escreveu uma aluna no bate papo do Google Meet:

Aluno 3 (chat): Ficou lindooooooooo doreiiiiiiii o estilo das figuras.

A notícia escolhida pelo grupo da RT 04 chamou atenção da turma, pois se tratava do desaparecimento de crianças²¹ e, após a apresentação das notícias e da HQ, mesmo estando todos presentes, somente um componente participou, explicando de forma oral como foi a montagem utilizando a plataforma:

Aluno 3 (áudio): Professor não foi fácil não muita coisa lá no site tive que pedir help dos colegas para fazer mesmo com o manual que o senhor enviou lá no zap tive dificuldade depois de muito trabalho terminamos (risos) acho que ficou bom.

Uma colega pediu a palavra e comentou:

Aluno 4 (áudio): Professor, uma prima minha desapareceu em Goiânia e nunca foi achada o povo fala que ela foi traficada para vender o corpo lá na Guiana Francesa, outros dizem que foi levada para Espanha, olha que isso já tem uns 6 anos a nossa tia até morreu sem saber o que aconteceu eu acho que foi de tristeza ou desgosto, sei lá.

19 Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/19/04/bolsonaro-chega-a-sao-simao-para-inauguracao-de-trecho-da-ferrovia-norte-sul.ghtml>. Acesso em 19/04/2021.

20 Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/17/caes-detetives-identificam-casos-de-covid-pelo-cheiro-com-mais-de-90percent-de-precisao.ghtml>. Acesso em 17/05/2021.

21 Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/04/25/meninas-de-12-a-17-anos-representam-60percent-dos-jovens-desaparecidos-em-manaus-aponta-ssp.ghtml>. Acesso em 25/04/2021.

Do grupo da RT 05 estava presente somente um aluno, que explicou o porquê da escolha da notícia²² e relatou que os componentes do grupo gostaram demais de brincar na plataforma e que foi fácil encontrar os elementos característicos do texto, por causa do aprendizado no manual que fora compartilhado pelo pesquisador. Um comentário foi:

Aluno 5 (áudio): Gostei muito do site no início achei confuso quando o senhor explicou aí depois com calma fui olhar o site com o grupo aí o senhor tirou nossa dúvida e deu dicas aí conseguimos mexer com o manual, escolhemos essa notícia porque gostamos muito de açaí e achamos criativo esse negócio da embarcação distribuindo açaí.

Então, foram abertos aos colegas os comentários para que pudessem discutir sobre o trabalho do grupo, porém todos permaneceram em silêncio.

A produção do RT 06 contou apenas com a participação de uma aluna do grupo, que, após a exibição da reportagem²³ e da HQ, comentou que o grupo teve dificuldade para se encontrar e desenvolver o trabalho:

Aluno 6 (áudio): Os colegas trabalham o dia todo e à noite é cansativo demais foi luta viu professor elaborar essa história em quadrinho porque dos colegas do grupo só eu tenho computador o resto é celular pelo celular e difícil mexer na plataforma com muito trabalho conseguimos encontrar um tempo para fechar, escolhemos a manchete do roubo dos auxílios emergencial porque está sendo noticiada em todo lugar.

Dois alunos comentaram sobre a notícia escolhida pelo grupo:

Aluno 4 (áudio): Eu fiz meu cadastro e não foi aprovado sendo que estou desempregado desde o ano passado e meu irmão que tem emprego conseguiu ser aprovado eu só não denuncio ele porquê e sangue do meu sangue, valeu professor era só isso que queria fala.

A outra aluna concordou com a fala do colega esclarecendo:

*Aluna 2 (chat): Eu conheço é muita gente pobre quem não tem nem onde morar nessa mesmo situação B*****, esse povo não tem compaixão com outros que estão precisando e que perderam seus empregos na pandemia e*

22 Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/24/primeira-agroindustria-movel-de-acai-e-inaugurada-no-amazonas.ghtml> . Acesso em 25/05/2021.

23 Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/05/26/operacao-investiga-fraudes-de-54-contas-do-auxilio-emergencial-em-ro.ghtml>.

*tem seus filhos para alimentar é uma falta de vergonha esse Brasil e com esse /***** na presidência a tendência é só ficar pior do que já está.*

Ninguém mais quis se pronunciar. Quando optamos por trabalhar com os gêneros notícia e HQ no processo de retextualização, nosso intuito era desenvolver as habilidades de leitura e escrita em ambiente digitais. Percebemos, pelas falas dos alunos, que o trabalho remoto via sala de aula online, em plataforma de ensino, algo totalmente novo para quem era acostumado ao formato presencial com o suporte do professor lado a lado, causou, no início, um estranhamento, principalmente na manipulação da plataforma digital *Storyboard That*. Como se pôde ver ao longo das aulas, foram surgindo dúvidas e inquietações, algo que não é comum no dia a dia desses alunos, pois não eles não tinham contato com plataformas digitais ou o uso da internet para finalidade escolar.

Mesmo em formato online, as aulas de Língua Portuguesa devem problematizar temáticas contemporâneas, a partir do uso de gêneros textuais de circulação na atualidade, a fim de se desenvolver o senso crítico dos alunos e sua inserção na sociedade.

Nesse sentido Koch (2002) enfatiza a importância dos usos dos gêneros textuais nas aulas de LP com o intuito do aluno desenvolver seu senso crítico na utilização dos gêneros dentro ou fora do ambiente escolar.

Tivemos, então, um intervalo de 15 minutos para iniciarmos nossa última parte da oficina, cujo objetivo foi ouvir dos alunos quais eram suas opiniões e avaliações sobre os encontros no formato de oficinas e se conseguiram aprender com a proposta da pesquisa. Para isso, utilizei perguntas formuladas para esse momento com intuito de verificar o que foi aprendido ao longo das oficinas (Apêndice D).

Após o retorno do intervalo só restaram 5 alunos na sala. Desse modo, iniciei a aula perguntando: 1. Qual a sua opinião sobre transformar um texto em outro texto? Apenas três alunos responderam utilizando o chat e o microfone e os outros dois não quiseram responder:

Aluno 4 (áudio): Professor, eu nunca tinha ouvido falar que isso era possível achei interessante gostei muito e aprendi bastante.

Aluno 6 (áudio): Professor, ainda bem que foi para desenhar lá no site porque fosse para fazer no papel seria um desastre.

Aluna 2 (áudio): Gostei de transformar uma notícia em história em quadrinho pois sempre gostei de quadrinhos desde minha adolescência e esse site foi novidade pra mim.

A outra pergunta foi: 2. Dos nossos encontros, o que você achou mais interessante? 4 alunos responderam

Aluna 2 (chat): eu gostei de pesquisar a mesma notícia em vários sites diferentes.

Aluno 4 (áudio): Conhecer a plataforma que produz quadrinho foi a melhor parte.

Aluna 1 (áudio): Todos os encontros foram proveitosos professor a parte ruim que nem todos participaram das aulas.

Aluno 6 (áudio): Aula sobre HQ foi a melhor na minha opinião sempre gostei de quadrinho desde adolescente tenho uma paixão por esse tipo de leitura tinha muitas revistas da turma da Mônica.

A próxima questão, a de número 3, constou: O que você tem a dizer sobre a metodologia utilizada em nossos encontros? Explique. Todos responderam da seguinte forma:

Aluna 1 (áudio): Super interessante e lúdico; gostei da forma como o senhor explicou tudo bem detalhado.

Aluna 2 (áudio): Ficou tudo bem dividido os assuntos o que facilitou o entendimento.

Aluno 3 (chat): também gostei das aulas e da aprendizagem com os textos;

Aluno 4 (áudio): Foi divertido e cansativo mas o senhor soube nos animar durante as explicações.

Aluno 6 (chat): gostei bastante professor hendy.

A pergunta seguinte foi sobre a plataforma: 4. Como você avalia sua interação com o uso da plataforma *Storyboard That*? Apenas 3 alunos se manifestaram:

Aluna 2 (áudio): Tive dificuldade no início aí depois peguei o jeito da coisa e me saí muito bem na produção.

Aluno 3 (áudio): Fiquei apaixonada pelo site e nas horas que tiver tempo vou ficar mexendo e fazendo história em quadrinho e vou ensinar minhas filhas a mexer também.

Aluno 6 (chat): Concordo com os colegas professor, muito didático e interativo o site do story.

A última questão foi a de número 5. Como você avalia seu rendimento durante nossos encontros: Excelente | Bom | Regular | Ruim. Justifique sua Resposta. Todos responderam, porém não quiseram justificar suas respostas, sendo que quatro alunos responderam excelente, e um respondeu Bom.

A utilização das perguntas evidenciou algumas pistas quanto à percepção dos alunos sobre a metodologia da Sequência Didática utilizada nos encontros das

oficinas. Os alunos destacaram pontos importantes sobre a retextualização, sobre os estudos dos gêneros textuais e sobre a interação na plataforma digital do *Storyboard That* no processo de aprendizagem. As perguntas nos permitiram ouvir as diferentes visões dos participantes sobre nossa pesquisa.

A seguir apresentaremos os resultados e análises das produções de retextualização elaboradas durante aplicação das oficinas.

6.2 Análise das produções textuais

Nesta seção do capítulo apresentaremos as retextualizações produzidas pelos alunos, sujeitos da pesquisa. Desse modo, investigamos as interações e as produções considerando os textos-base, que são as notícias pesquisadas e escolhidas pelos grupos e as atividades de retextualização na plataforma *Storyboard That*. Observamos o processo de produção textual e de retextualização realizado pelos grupos, bem como o desenvolvimento de pesquisa dos textos-base para a elaboração do novo texto, ou seja, a produção da HQ na plataforma.

A classificação dos resultados ocorreu a partir do entrelaçamento do problema de pesquisa, dos objetivos, das questões norteadoras e dos demais itens que surgiram no decorrer da investigação. Apresentamos, ainda, a percepção dos alunos a respeito da produção textual, retextualização e a avaliação da metodologia utilizada.

As produções textuais foram realizadas em grupo e sua transcrição obedeceu à fidedignidade da escrita dos estudantes. Devemos lembrar que o processo de domínio da norma padrão acontece de forma gradual; por isso, há a presença de desvios gramaticais nos textos.

No que concerne à avaliação das produções finais da retextualização na plataforma *Storyboard That* dos participantes, foram observados os níveis de desenvolvimento das produções, posto que os textos foram agrupados em níveis para se analisar a evolução dos estudantes em suas produções finais, as quais foram baseadas nos conteúdos trabalhados sobre os dois gêneros, sendo que os critérios utilizados estão dispostos no Quadro 12.

Quadro 12 - Critérios de avaliação para produto final – texto retextualizado.

Nível	Descrição das Variáveis
-------	-------------------------

Nível de Desenvolvimento Adequado - NDA	• Desenvolve o texto com os elementos e os momentos da narrativa de acordo com as características dos gêneros notícia e quadrinhos; • Desenvolve o texto da retextualização com coesão e coerência; • Desenvolve o texto com a estrutura do gênero.
Nível de Desenvolvimento Médio - NDM	• Desenvolve razoavelmente o texto com os elementos e os momentos da narrativa de acordo com as características do gênero notícia; • Desenvolve razoavelmente o texto da retextualização com coesão e coerência; • Desenvolve razoavelmente o texto com uso adequado da estrutura do gênero.
Nível de Desenvolvimento Baixo - NDB	• Não desenvolve o texto com os elementos e os momentos da narrativa de acordo com as características do gênero notícia; • Não desenvolve o texto da retextualização com coesão e coerência; • Não desenvolve o texto com uso adequado da estrutura do gênero.
Nível de Desenvolvimento Desadequado – NDD	• Não atingiu nenhum dos níveis anteriores; • Não houve participação; • Grupo não entregou o texto retextualizado.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Moura (2016)

A determinação dos níveis utilizados seguiu alguns critérios: cada nível apresentou três variáveis, de maneira que o texto foi classificado nesse nível, caso atingisse pelo menos duas das descrições variáveis de determinada etapa. De posse dessas informações, selecionamos as produções, classificando-as nos níveis supracitados para delimitar uma amostragem deste *corpus*.

Texto – RT 01

Observa-se no texto produzido pelo Grupo 01, que a retextualização apresenta aspectos importantes extraídos da reportagem, como trabalhado durante as oficinas. O grupo apresentou pontos-chave da notícia, como por exemplo, os dados descritos nos balões 1, 2 e 3. Analisando a notícia, é importante destacar que o grupo escolheu uma notícia que está em evidência. Sobre isso, Ressulti (2012, p. 46) ressalta que, “a notícia deve relatar fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a

comunidade capaz de ser compreendido pelo público”.

Figura 16 – RT 01



Fonte: Grupo 01

A retextualização apresenta algumas fragilidades, posto que a linguagem não verbal poderia ter relação com o texto como um todo. A exemplo disso, o personagem não esboça nenhuma reação em relação às notícias ruins e nem boas.

Além disso, no terceiro quadrinho, o jornalista poderia estar sentado ao dar a “boa notícia”, simbolizando um certo alívio ou esperança de que as coisas

melhorassem. Conforme Souza (2019), o texto visual adiciona informações ao texto verbal e vice-versa e, juntos, concebem uma sequência narrativa capaz de fornecer ao interlocutor recursos fundamentais para a compreensão da história que se constitui nos quadrinhos.

Essa produção foi classificada como Nível de Desenvolvimento Médio (NDM), porque o texto verbal apresenta alguns desvios da norma padrão nos três balões. No que concerne aos parâmetros de avaliação, em relação aos registros de casos de Covid-19 entre os indígenas no estado de Rondônia, observa-se que no processo de retextualização o texto é desenvolvido razoavelmente com coesão e coerência. Apesar de alguns desvios, também apresenta, de forma razoável, a estrutura adequada do gênero.



Notícia Retextualizada – Fonte: G1 RO

Observa-se, ainda, que a produção textual está de acordo com a notícia escolhida: “Rondônia registra 2.690 casos de Covid-19 entre indígenas e 57 mortes por G1-RO”, que é um aspecto importantíssimo, tanto para o ensino da língua materna quanto para a retextualização. Analisaremos agora a produção textual do Grupo 02.

Texto - RT02

Figura 17 - RT 02



Fonte: Grupo 02

A retextualização RT 02 foi produzida com base em um diálogo após a leitura do jornal G1, realizada de forma digital. Nesse texto, os alunos apresentaram graves problemas de ortografia, como em: ce, piko, informara, noticia, medicos, o que demonstra a necessidade de uma atenção especial nesses aspectos como ponto a ser trabalhado em outro momento.

Quanto aos parâmetros de avaliação desse grupo, o texto pode ser analisado como adequado ao Nível de Desenvolvimento Baixo (NDB), uma vez que no texto retextualizado, o grupo não o desenvolveu com os elementos e nem de acordo com as características do gênero notícia, o grupo não usou ideias ou pontos chaves da notícia, como por exemplo poderia ter escrito as regiões com maior número de casos de Covid 19, sendo esse um dos assuntos centrais do texto informativo usado para a retextualização, não exploraram as descrições detalhada das informações exposta no Jornal online G1 - RO. Pode-se dizer que o grupo não elaborou o texto da retextualização com coesão e coerência como observado nos três balões.



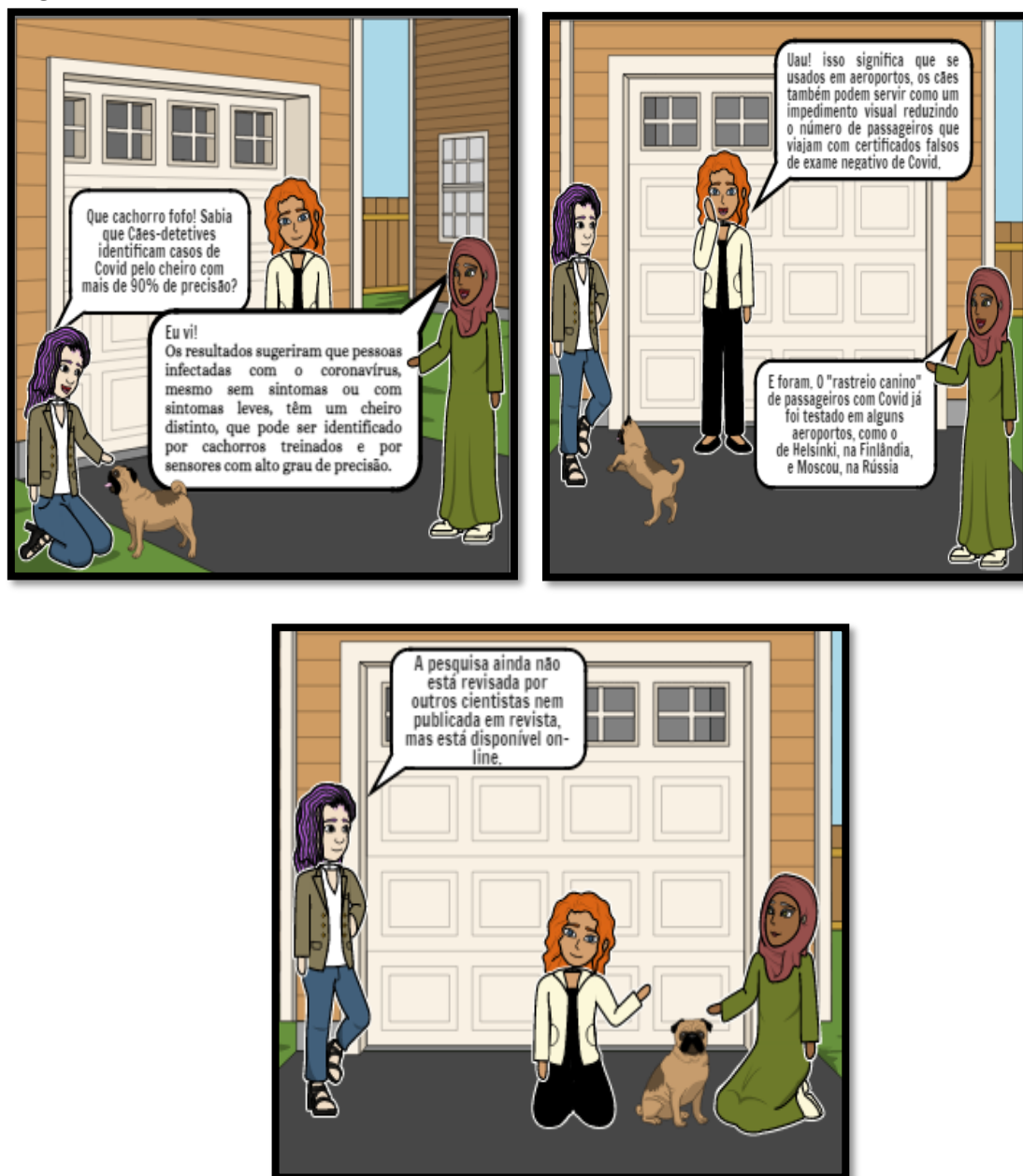
Notícia Retextualizada – Fonte: G1 RO

Portanto, observa-se que a retextualização não está de acordo com a notícia escolhida, o que demonstra que o grupo não compreendeu os pontos que devem ser destacados na notícia. Segundo Marcuschi (2001), a compreensão é um aspecto importantíssimo tanto para o ensino da língua materna quanto para a retextualização. Em seguida, apresentamos a retextualização do Grupo 03.

:

Texto – RT 03

Figura 18 - RT 03.



Fonte: Grupo 03

Nessa produção, os autores souberam valorizar o texto visual, acrescentando marcas conversacionais ao texto da notícia. O grupo produziu uma retextualização, levando em consideração as vivências e as informações de cada um deles sobre a Covid-19, assunto evidenciado no mundo todo.

Analizamos essa produção textual como Nível de Desenvolvimento Adequado (NDA), pois o texto produzido pelo grupo na retextualização apresenta coesão e

coerência como observados em ambos balões especificamente na frase “O rastreio canino de passageiros com Covid19 já foi testado em alguns aeroportos, como o de Helsinki, na Finlândia, e Moscou, na Rússia”. A retextualização apresenta um equilíbrio de ideias e harmonia nas informações do texto características fundamentais para uma boa coerência e coesão.

No desenvolver da atividade e também apresenta elementos da narrativa de acordo com as características dos gêneros notícia com predomínio da narração, com fragmentos de elementos essenciais de um texto, como o fato noticiado, já na história em quadrinhos na montagem do StoryBoard That o grupo utilizou uma linguagem informal, usada no dia-a-dia o que facilita a compreensão dos leitores, souberam explorar a sequência de imagens verbal e não-verbal.

Ademais, o grupo demonstrou compreender a proposta da retextualização ao selecionar uma notícia, levando em consideração o gosto pelo assunto e considerando que “um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar informações, dentre os trechos que circulam socialmente” (BRASIL,1998, p.70).



Notícia Retextualizada – Fonte:G1 RO

Observa-se, ainda, que a retextualização está de acordo com a notícia escolhida e isso demonstra que o grupo compreendeu a mensagem e houve o entendimento global da mesma. Essas constatações lembram Marcuschi (2001), ao afirmar que a compreensão é um aspecto importantíssimo, tanto para o ensino da língua materna quanto para a retextualização. A seguir, a produção de retextualização do Grupo 04.

Texto – RT 04

Figura 19 - RT 04.



Fonte: Grupo 04

O grupo trouxe para discussão o índice de meninas desaparecidas, especificamente da capital Manauense, no estado do Amazonas.



Notícia Retextualizada – Fonte: G1

Nessa retextualização, é possível analisar os aspectos da notícia presentes na interação entre o repórter e o entrevistado, o que vai ao encontro do que foi trabalhado durante a realização da Oficina 04, na qual enfatizou-se a importância da interação entre os personagens nas HQ, o que configura uma sequência narrativa na história.

Observou-se que pontos-chave da notícia foram explorados nos balões, posto que o grupo selecionou informações relevantes para uma sequência de entendimento sobre o assunto abordado. Segundo Menegassi (2011, p. 91), “o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto”.

Assim, nota-se o jogo possível da linguagem verbal e não verbal em consonância com a realidade apresentada, pois os personagens, em ambas as cenas da retextualização, “dialogam” por meio dos gestos, fato que também é observado no primeiro quadro: a mulher com a mão no rosto demonstrando um aspecto de preocupação, ou seja, visualiza-se uma interação da linguagem não verbal com a verbal no contato das personagens.

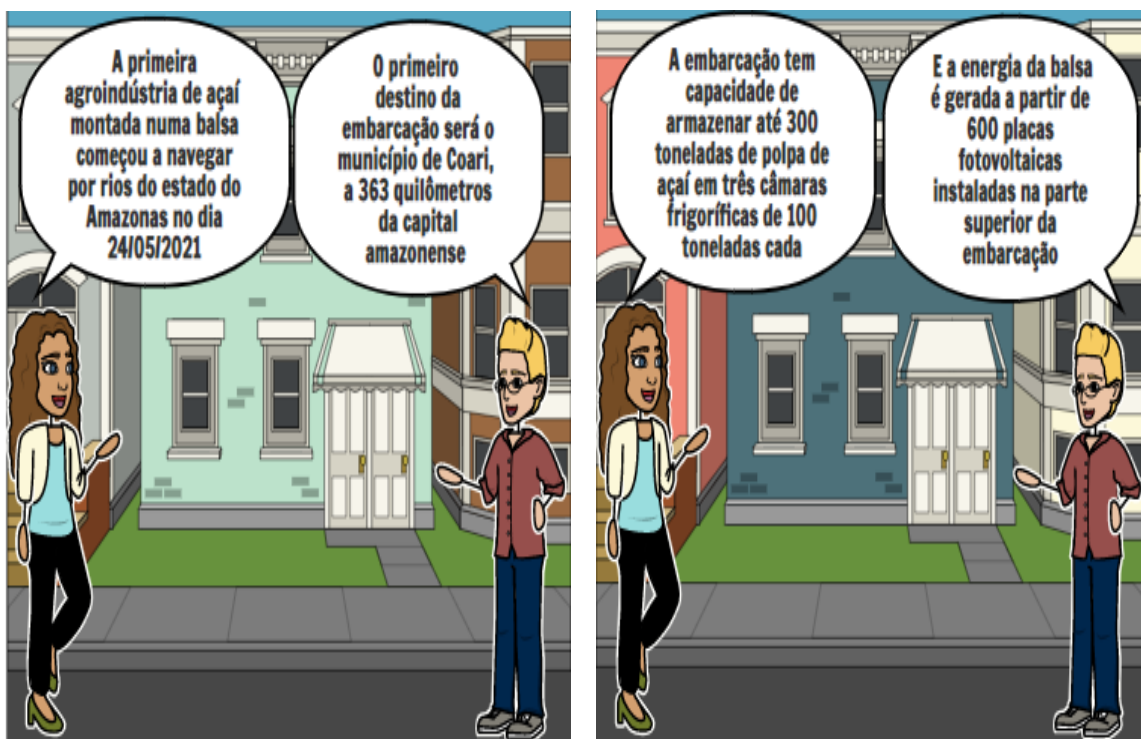
Nesse sentido, o texto demonstra todos os elementos e estrutura da narrativa de acordo com o gênero trabalhado. Contudo, é certo que há problemas no início da primeira cena, pois não houve a preocupação de se fazer a introdução do assunto. Quanto à presença da plateia, não houve envolvimento dentro da narrativa, que pouco foi explorada. Por isso, é bom lembrar que “são constituintes das histórias em quadrinhos: imagens ou figuras; o texto; o balão; a legenda e as onomatopeias. Cada um desses elementos deve ser entendido para que se faça a leitura plena da HQ” (CAGNIN, 2014, p. 56).

Analisamos a produção textual como recomendada no Nível de Desenvolvimento Baixo (NDB), pois esta apresenta pontos negativos como: o texto

não se desenvolve com coesão e coerência exemplo “em Amazonas” frases incompletas o que dificulta o entendimento do leitor como observado no segundo balão em “sendo assim, 60% dos registros...”, a estrutura da narrativa não contempla elementos e características do gênero notícia o texto não apresenta estrutura (plano global) como título principal (manchete, chamada) ou título auxiliar. e também apresenta desvios na estruturação do gênero HQ como a ausência de fatos que determina a relação de tempo-espço. Analisaremos, agora, a produção textual do Grupo 05.

Texto – RT 05

Figura 20 - RT 05.





Fonte: Grupo 05

Nessa produção observa-se que, provavelmente, poucas alterações foram feitas do texto original, uma vez que não há nenhuma pista discursiva de diálogo no texto verbal. O grupo soube trabalhar com aspectos importantes da linguagem não verbal, como a dinamicidade dos recursos de imagens, o que pôde ser observado na interação entre os personagens. A retextualização apresenta algumas fragilidades, como podemos observar nos dois balões de fala do primeiro quadro, mas nada que compromettesse a compreensão do texto.



Notícia Retextualizada – Fonte: G1 RO

O grupo escolheu uma notícia, que diferentemente dos outros, foge de temáticas que abordam questões sociais, o que demonstra que seus componentes não

se pautaram apenas em questões relacionadas aos eventos atuais de nossa sociedade. Eles consideraram um assunto que lhes chamou a atenção, independentemente do contexto, e cumpriram o objetivo da pesquisa ao aplicarem as práticas de leitura do aluno contemporâneo (ALMEIDA, 2020), ao se disporem a ler e obter conhecimentos das várias fontes de informações disponíveis na internet relacionadas aos seus interesses pessoais.

Desse modo, a avaliação dessa produção foi classificada como Nível de Desenvolvimento Médio (NDM), pois o texto apresenta razoavelmente alguns elementos e momentos da narrativa, realizados de acordo com as características do gênero notícia. O grupo não aproveitou a dinamicidade do gênero HQ, mas desenvolveu o texto moderadamente com uso da estrutura do gênero notícias e HQ. Analisaremos, agora, a produção textual do Grupo 06.

Texto – RT 06

Figura 21 - RT 06.





Fonte: Grupo 06

Inicialmente, podemos perceber na sequência das cenas que não há interação entre os personagens e que a tentativa de construção de um diálogo na retextualização resultou em participações individuais.

Importante se faz observar que o grupo teve a preocupação em relacionar a expressão facial com o texto verbal. Por se tratar de um texto que tem caráter informativo, a notícia precisa apresentar uma linguagem direta e formal, algo presente no texto retextualizado, como explicado durante a segunda oficina. Sobretudo, escolheram um assunto que está em evidência e muito discutido no âmbito jornalístico.



Notícia Retextualizada – Fonte: G1 RO

Essa produção foi classificada após avaliação como Nível de Desenvolvimento Baixo (NDB), pois o texto possui lacunas na parte linguística com ausência de acentuação em algumas palavras expressas nas duas primeiras cenas “Rondonia, policia”, os diálogos nos balões não apresentam aspectos dialógicos em que os personagens falam não para ele próprio, mas para o leitor, o que demonstra uma fragilidade do grupo nesse aspecto. Verificou-se que em algumas frases os alunos poderiam ter usado conectivos para uma coerência adequada, algo que introduzisse o assunto como uma frase chave.

Assim, a produção textual não se desenvolveu com os elementos e os momentos da narrativa e de acordo com alguns aspectos, tanto do gênero notícia quanto da HQ. Além disso, não elaboraram o texto da retextualização com coesão e coerência. Entretanto, na produção da HQ é possível observar que o grupo demonstrou ter conhecimento das ferramentas da plataforma *Storyboard That* ao utilizar os elementos que estão disponíveis para construção das cenas, como se pode observar nas expressões dos rostos das personagens apresentadas nos três cenários.

Feitas as análises pormenorizadas, apresentaremos a seguir algumas reflexões acerca da aplicação das aulas e das produções textuais realizadas pelos alunos.

Atualmente, a pandemia da Covid-19 demonstrou que ainda falta muito para uma adequação igualitária em termos de realidade do uso de recursos tecnológicos. Confrontando-se as produções dos alunos com os textos retextualizados, percebeu-se que, apesar das dificuldades de acesso à internet, os estudantes conseguiram desenvolver a proposta de transformar um texto em um novo texto.

Nesse contexto, durante as análises das retextualizações, foi possível observar algumas fragilidades e lacunas, tanto no tocante à escrita quanto na falta de manuseio com a internet e com recursos tecnológicos. Porém, mesmo com esses fatores adversos listados, estes não foram empecilhos para os discentes interagirem e participarem das oficinas durante a sua aplicação.

Nos seis textos retextualizados os alunos demonstraram senso crítico ao escolher notícias atuais e que, de alguma forma, estão relacionadas aos seus contextos sociais. Importante ressaltar que os discentes tiveram a preocupação de checar as fontes e a veracidade das notícias escolhidas, evitando, assim, a propagação de *fake news*, conforme foi trabalhado na Oficina 02.

Nesse sentido, conforme destacado pela BNCC (2017, p. 480), entende-se que é importante “adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informações” e “identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos e haja a elaboração de textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros”. Nesse sentido, os alunos conseguiram compreender a importância e as características dos gêneros.

No Quadro 12, são demonstradas as performances e características dos grupos em relação aos critérios de avaliação. Assim, é possível perceber, no resumo das produções, que foram utilizados os níveis de desenvolvimento das retextualizações, conforme classificados dentro dos critérios estabelecidos no quadro 13.

Observamos que apenas um grupo apresentou nível de adequação dentro da proposta, dois deles entenderam a dinâmica do processo de criação de um texto para um novo, porém as produções demonstraram a perda de alguns elementos do gênero notícia, o que resultou na classificação em nível médio. Além do mais, é importante observar que três produções foram classificadas como sendo de nível baixo, pois apresentavam falta de coesão e coerência e ausências de elementos dos dois gêneros textuais. Por fim, importante destacar que nenhum grupo foi classificado como inadequado.

Quadro 13 - Resumo dos critérios de avaliação das retextualizações.

Nível/Produções	RT - 01	RT - 02	RT - 03	RT - 04	RT - 05	RT - 06
Nível de Desenvolvimento Adequado - NDA						
Nível de Desenvolvimento Médio - NDM						
Nível de Desenvolvimento Baixo - NDB						
Nível de Desenvolvimento Desadequado – NDD						

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como apresentado no quadro, registrou-se o resumo geral dos critérios de avaliação dos níveis de desenvolvimento propostos para avaliar as produções dos grupos.

A RT 03 desenvolveu a produção dentro das características dos gêneros HQ e notícia e o grupo soube utilizar as ferramentas da plataforma para dar dinamismo à cena. Outro ponto importante a se destacar foi a seleção dos pontos-chave da notícia para descrição nos balões do *Storyboard That*, o que demonstram que os alunos desenvolveram a habilidade de ler e selecionar fatos importantes de uma mensagem ou texto.

As produções das RT 02, RT 04 e RT 06 apresentaram ausência das estruturas e características em ambos os gêneros trabalhados, contudo, com algumas diferenças das outras retextualizações, posto que elas apresentam alguns problemas de coesão e coerência. Além disso, esses grupos utilizaram os recursos disponíveis de interação da plataforma *Storyboard That*, como destacado por Zacharias (2016, p. 33):

[...] as ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados.

A respeito da produção da RT 04, vale destacar que alguns componentes do grupo estavam ausentes em algumas oficinas e, em especial, a que foi destinada ao *Storyboard That*. Talvez esse fator tenha prejudicado os alunos na hora de manipular a plataforma, mesmo sendo disponibilizado um manual de instruções de como navegar no ambiente da plataforma.

Quanto às retextualizações dos grupos RT 01 e RT 05, eles demonstraram ter compreendido a proposta de como trabalhar com ambos os gêneros, ressaltando, porém, que não exploraram muito os recursos verbais e não verbais estudados durante as oficinas e que, se tivessem utilizado esse recurso no processo da produção textual, teriam enriquecido ainda mais a apresentação dos textos na plataforma.

Depreende-se que alguns aspectos foram desenvolvidos de forma adequada, como por exemplo, a utilização de informações-chave da notícia, o que deu uma amplitude maior da informação que foi apresentada. Ademais, o grupo 01 optou por uma frase que resumisse a informação central da reportagem, o que fez com que a

RT 01 conseguisse retextualizar dentro do padrão solicitado, demonstrando a habilidade pretendida.

Confrontando-se as seis produções de retextualização, voltamos ao objetivo geral que nos motivou a desenvolver a pesquisa sobre essa atividade, tendo como foco do estudo verificar que contribuições a retextualização de diferentes gêneros textuais, mediada por uma ferramenta digital, pode oportunizar na ampliação do universo de leitura e de escrita de estudantes jovens e adultos em uma turma do PROEJA.

As observações e avaliações das oficinas praticadas pelos alunos demonstraram que o objetivo geral foi atingido, uma vez que os estudantes relataram que o interesse por jornais digitais aumentou durante o desenvolvimento das oficinas da SD, conforme posto na fala do aluno:

Aluno 3 (chat): Agora eu sei olhar notícia na internet e em outros sites sem precisar assistir o jornal nacional e o fantástico ou da record.

Outro ponto positivo das oficinas foi o de propiciar o hábito de leitura informativa àqueles alunos que não acompanhavam e nem liam nenhum tipo de notícia. Isso pôde ser confirmado pelo relato do aluno:

Aluno 6 (áudio): Sempre chego tarde do trampo e corria para o IFRO nunca fui ligado nessa parada de assistir jornal e nem novela, só meu futebol mesmo nas quartas feiras no globo, agora eu sei que posso pesquisar tudo na net bem ligeiro e com qualidade, sem mentira nas informações.

Os objetivos específicos propostos também foram atingidos, a saber: Propor uma discussão acerca da abordagem dos gêneros textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, como estratégia que possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na EJA.

Durante as oficinas foram geradas discussões quanto à utilidade do gênero textual no dia a dia, sendo que a intenção da utilização dos gêneros textuais no ensino de LP visa proporcionar habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais. Isso ficou evidente nas produções dos alunos quando escolheram as notícias, levando em consideração o que estava acontecendo no momento e seu contexto social.

Outro objetivo alcançado foi o de contribuir para a compreensão das características do gênero notícia e HQ em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio da leitura e análise dos textos. Os alunos tiveram contato com os dois gêneros durante as oficinas, estudaram as características e estrutura de ambos com exemplificação por meio de imagens (Texto 1 – “Toda Malfada” / Texto 2 – Mariana - “Achados e Perdidos”) e leitura de notícias (“Feminicídio”), no site do Jornal Jurid. Tanto o gênero HQ quanto a notícia contribuíram para um ensino dinâmico, no qual foram desenvolvidas conexões entre o não verbal e o verbal durante as Oficinas 01 e 02.

O uso da plataforma *Storyboard That* no processo de retextualização evidenciou a interação dos alunos com o meio digital, quando foi apresentado o ambiente no qual aconteceriam as produções do gênero notícia para HQ. Foi explanado qual o objetivo da retextualização e sua importância nessa transformação de uma modalidade para outra, usando um texto por meio dos gêneros estudados em grupo.

Como já mencionado neste estudo, os alunos selecionaram as notícias, depois fizeram a parte principal da pesquisa, que foi a escrita da HQ no *Storyboard That*, utilizando as ferramentas de interação que a plataforma disponibiliza para a composição da narrativa.

Desse modo, os alunos conseguiram elaborar suas produções seguindo e respeitando as estruturas dos gêneros estudados, ficando evidentes os objetivos seguintes: reconhecer o *Storyboard That* como ferramenta nas atividades de retextualização e promover a escrita de HQ por meio da ferramenta digital Plataforma *Storyboard That*. Esses objetivos foram alcançados, mesmo com algumas dificuldades com a internet por parte dos alunos e a falta de contato de alguns com os recursos tecnológicos.

A evasão é um ponto a se destacar, pois no decorrer das oficinas muitos alunos não conseguiam participar das aulas por questão de conectividade local, porque uma parte dos alunos reside na zona rural do município de Jarú, o que torna o acesso à internet ruim. Patto (2013, p.67) afirma que “O Estado precisa se fazer presente nesse momento, trazendo políticas públicas que utilizem as tecnologias de maneira acessível que atendam a todos, priorizando educadores e alunos mais vulneráveis”.

Durante os encontros, os alunos já comentavam sobre a dificuldade do ensino remoto por questões de sinal da internet ou porque não tinham uma infraestrutura adequada para estudar, o que acaba impondo dificuldades e barreiras na aprendizagem.

Isso posto, percebemos que, considerando as discussões e as análises, os estudantes participantes conseguiram atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, pois avançaram e aprimoraram suas competências leitora e escrita, utilizando as tecnologias de forma consciente e crítica. Na sequência, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um passo de cada vez”

A proposta aplicada nesta pesquisa - ensino da retextualização do gênero notícia para o HQ – partiu da utilização da plataforma digital *Storyboard That*, que consiste em um ambiente digital para elaboração do roteiro de cenas em quadrinhos. Enfatiza-se, que essa plataforma propicia a utilização de novas ferramentas durante as aulas de Língua Portuguesa, “possibilitando assim, através dos recursos tecnológicos, oferecer ambientes de escrita novos e distintos” (BARTON; LEE, 2015, p. 30).

O ensino da retextualização, conforme observado ao longo dessa pesquisa, comprova que o processo de retextualização pode melhorar a aprendizagem em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa e no trabalho com os gêneros textuais. O aluno, ao contatar com os gêneros, passa a entender sua funcionalidade e utilidade no dia a dia, amplia seus conhecimentos e passa a compreender o mundo de outra forma, como enfatizado por Marcuschi (2010) e a BNCC (2017). A retextualização pode ser utilizada como uma aliada do professor, como recurso para produção textual em sala de aula ou em ambientes digitais de aprendizagem, para promover e desenvolver a formação da leitura e da escrita.

O ensino de gênero textual proporcionou aos estudantes da EJA um encontro com um universo de possibilidades que integram a leitura, escrita no contexto social desses alunos. Assim, o trabalho com gêneros textuais precisa partir da compreensão de que, por menor que seja, todo texto é o resultado de uma “trama de vozes, desde os gêneros mais simples até os mais complexos, existem muitas vozes que precisam ser identificadas, e por trás dessas vozes há valores, princípios, modos de ver o mundo etc.”, que se manifestam por meio dos gêneros textuais em circulação (CANNI; COSCARELLI, 2016).

A presente pesquisa, teve como objetivo avaliar o processo da retextualização do gênero notícia para gênero HQ, realizada por meio de uma Sequência Didática, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual. Assim, a SD foi composta de cinco oficinas com encontros de três aulas semanais, de forma síncrona, por meio do Google Meet, perfazendo 16 aulas,

todas de forma remota, devido à suspensão das aulas por conta da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2.

Nesse compasso ao longo da aplicação das oficinas incentivamos os alunos a incorporar uma visão diferente da leitura e escrita em ambientes digitais e continuarem aperfeiçoando sua aprendizagem utilizando a internet de forma consciente a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Para isso, os textos devem ser entendidos como uma prática social que possibilita a interação com o outro o que foi desenvolvido ao longo dessa pesquisa com os alunos da EJA.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, algumas fragilidades foram expostas no que se referem ao processo de aprendizagem, como, por exemplo, as dificuldades dos alunos na utilização das Tecnologias Digitais. Durante os encontros síncronos, observamos que alguns alunos não tinham habilidades para usar as ferramentas de pesquisa e fazer as buscas na internet. Outras dificuldades constatadas dizem respeito à falta de conexão acessível e de boa qualidade para manter o aluno conectado no decorrer das aulas.

Outro ponto observado foi a evasão durante alguns encontros, fator esse a ser considerado e analisado em futuras intervenções. Um ponto importante a ser destacado é o interesse que as oficinas de retextualização e as que trabalharam com os gêneros textuais com a plataforma *Storyboard That* despertaram nos alunos. Como foi observado nas produções já retextualizadas, os alunos conseguiram retextualizar o texto escrito para o escrito. Dos 17 alunos matriculados, apenas poucos conseguiram participar de todos os encontros. Alguns fatores contribuíram para essa ausência, como já pontuado ao longo dos capítulos anteriores.

Finalizo reconhecendo o quanto a turma se dedicou e se empenhou para a realização das produções textuais. Muito ainda precisa ser melhorado, porém as fragilidades e problemas descobertos com a aplicação dessa pesquisa poderão ser investigados em outro momento, com as devidas intervenções necessárias, como, por exemplo, a questão do nivelamento em Língua Portuguesa para reforçar alguns conceitos e qualificar a organização escrita dos alunos.

Precisamos levar para a sala de aulas práticas pedagógicas que abordem a diversidade de gêneros, ensinar nossos alunos a ler imagens, ler nas entrelinhas, produzir textos e se posicionar por meio da linguagem de forma crítica, ética e

responsável, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual. Essa proposta deve seguir não só a EJA, mas todas as modalidades de ensino, ou seja, educar para a diversidade e pluralidade de ideias.

Estranho finalizar esta pesquisa com foco no estudo da retextualização e dos gêneros textuais com um ponto final. Prefiro utilizar o ponto “continuando”, pois, essa investigação não termina aqui; ela está apenas no ponto de partida. Finalizo com a palavra “Reconstrução”, que significou muito ao longo dos meses de pesquisa, no sentido de me reconstruir como professor, estudante e, principalmente, como pessoa.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A.C. **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo, Contexto, 2016.

ADAM, Jean-Michel. **La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours**. Paris: A. Colin, 2008.

ADAM, Jean-Michel. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Ana. C.C. **Navegação em ambiente digitais: práticas de letramento digital na Educação a Distância**. 2017. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. Revista de formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso: 08 Fev. 2021.

_____. **Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas • Aracaju V.8, N.3, p. 348 – 365. 2020. Fluxo Contínuo

ATAÍDE NETO, L.; BUCCINI, M. **Storyboard** - característica, utilização e análise de suas representações gráficas. Pernambuco, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/3639087/Storyboard>. Acesso em: 16 out. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BALTAR, M.; COSTA, D. da; GASTADELLO, M. E.; ARAUJO, M.; LIPP, B. **Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. Organizado por Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

BACICH, Lilian; et al. **Personalização e Tecnologia na Educação**. In:(orgs.). Ensino híbrido: **Personalização e Tecnologia**. São Paulo: Penso Editora, 2015. P. 47-65.

BEAUFORT, A. **Escrita universitária e além: uma nova estrutura para o ensino de redação universitária**. Logan: Utah State University Press, 2007.

BENFICA, M. F. M. B. **Retextualização**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas.

BONIFÁCIO, C. A. M; MACIEL, J. W. G. **Linguística Textual**. Paraíba: Universitária UFPB, 2010.

BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (org.). Número Especial “Gêneros textuais e ensino-aprendizagem”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.

BOUZADA, C. P. **A retextualização como recurso didático para a produção textual**. Vol. 34, no 1 (45-68) 2013 ISSN 2318-7115.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.Último acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23 de Dez. 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. A. L. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente**. Revista educação pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso: 10 Mar. 2021.

CAMPOS, L.; BIAVATI, N.; FREITAS, D.; **Gêneros textuais na eja: a importância do trabalho com sequências didáticas no cotidiano escolar**. Revista de Letras. Vitória da Conquista- BA, 2015.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Português: linguagens**, 7. 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 04 Out.2021.

COSCARELLI, C.V. **Gêneros textuais na escola.** VEREDAS ON LINE – ENSINO – 2/2007 . PPG LINGÜÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN 1982-2243 (04 -10)

COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO. A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2017. (25-40)

COSCARELLI. C.V. **Letramentos Digitais (minicurso - aula 2).** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-z9YDJB39I&t=317s>. Acesso em: 19 out. 2020.

COSCARELLI. C.V; RIBEIRO. A. E. **Leitura, escrita e letramento digital.** 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ucrTWUfA5fo&t=2080s>. Acesso em 10 out. 2020.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade.** 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, M.T. **Do romance à memória literária: a retextualização das histórias das personagens femininas do livro O Quinze de Rachel de Queiroz.** (Dissertação) Pau dos Ferros - RN, 2018.

CHAVES, M. H. R. **A retextualização de gêneros do ensino fundamental: trabalhando com classificados.** In CRUZ (org). III Workshop do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. UFPA, Pará, 2005.

CRESCITELLI. M. C.; REIS, A. S. **O ingresso do texto oral em sala de aula.** In: ELIAS. V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura (org.). 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p. 29-39.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTOVAO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-51.

DALMUTT, D. C. F.; CLARAS, S. M. **Construindo a competência leitora na EJA.** Cadernos PDE. Versão On-line, 2013.

DIAS, A. V. M. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

DIAS, Ana Rosa F. **Análise de redações de vestibular e sua correção avaliativa**. São Paulo, 1986. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DUDENEY, G. **Letramentos digitais**; tradução Marcos Marcionilo. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escrito na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escrito na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo; Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura (org.). 1. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 199-213, jan. 2008.

FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores(as): movimentos de criação?** São Luís: EDUFMA, 2013.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura (org.). 1. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-27.

FURLANETTO, C. R. **Avaliação de Aprendizagem na 1ª série em uma Escola Municipal de Fortaleza**: Entre o escrito e o vivido. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2970/1/2007_dis_crfurlanetto.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

GUEDES, Gisele Gomes. **Retextualização: do conto mitológico à notícia para a identificação de fatos**. 2016. 170p. Dissertação (PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

GOLDSMAN, A. **O Código da Vinci: Roteiro Ilustrado**. Prefácios de Dan Brown, Ron Howard e Brian Grazer. Posfácio de Jonh Calley. Tradução: Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

GÓMES, A. I. P. Educação na era digital – A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONZÁLEZ Rey, F. (2005). **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. Thomson: São Paulo

HART, J. **The art of the storyboard**: Storyboarding for film, TV and animation. Woburn. [Waltham \(Massachusetts\)](#): Focal Press, 1999.

HART, J. **The Art of the Storyboard**. [Waltham \(Massachusetts\)](#): Focal Press, USA, 2008.

HEIDEGGER, M. (2007). A questão da técnica (M.A. Werb, Trad). Scientiae Studia, 5(3), 375-398. Recuperado em março de 2018, de <http://www.revistas.usp.br/ss/article>).

IFRO (Instituto Federal de Rondônia). **Projeto Político Pedagógico de Curso Técnico em Comércio**. Porto Velho: IFRO, 2014. Disponível em: <https://www.ifro.edu.br/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

JUSSAN, C. **Design Cinematográfico**: A concepção visual do imaginário fantástico. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/69263398/20648330-DISSERTACAO-Design-Cinematografico-Claudia-Jussan>. Acesso em: 16 ago. 2020.

JUSSAN, C.; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: introdução. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. V. **Linguística Textual**: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem — ReVEL. Vol. 1, n. 1. 2003.. Disponível em: www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/linguistica-textual. Acesso em: 16 ago. 2020.

KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

KINGSLEY, Tara; TANCOCK, Susan. **Internet Inquiry; Fundamental Competencies for Online Comprehension**. The Reading Teacher. S.L. . V. 67. Issue 5. P. 389-399. Fev 2014.

LARROSO, Jose (Org.). **Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica**, 2017. 318 p. (coleção Educação: Experiência e Sentido).

LUYTEN, S. M. M. **Introdução. Salto para o futuro - História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**, boletim 1, ano XXI, 2011.

LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 203-217.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

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

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, Sueli C. **A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINHO, Fernando. **"História em quadrinhos"**. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/historia-quadrinhos.htm>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MATIAS, J. O google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016, p. 167-183.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOGNON, Jocemara Ferreira. **Motivação para aprender na escola**. Psico – USF (Impr.), Itatiba, V. 15, n.2, p. 273-275. Mai/ago. 2010.

MORAES, M. C. O. **Paradigma educacional emergente**. Campinas – SP: Papirus, 1997.

MOURA, A. F. **Storyboard e animatic para videoclipe**: o caso da canção "só eu" da banda Targem. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Artes Visuais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2014.

MOURA, Maria. R. **Retextualização do conto oral a escrita pela apreciação da palavra**. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba. 2016. 120 p.

NETO, L. A; BUCCINI, M. Storyboard - característica, utilização e análise de suas representações gráficas. Pernambuco, 2006. Disponível em: <https://ufpe.academia.edu/MarcosBuccini>. Acesso em: 16 out. 2020.

OLIVEIRA, K. A.; AMARAL, M. A.; BARTHOLO, V. F. **Uma experiência para definição de storyboard em metodologia de desenvolvimento colaborativo de objetos de aprendizagem**. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 19-32, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a03.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto E; ALVES, Paola Biasoli. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. *Paidéia* (Ribeirão Preto) V.15, n. 31, p. 227 -238, ago. 2005.

OLIVEIRA, T. M. et al. **Tecnologias no Ensino da Língua Portuguesa**: A inovação do convencional. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_187.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais; tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

QUEIROZ, Kézia Barbosa de, **A retextualização de histórias em quadrinhos como estratégia para as aulas de produção textual. Dissertação.** Universidade Estadual da Paraíba, PB, 2018.

RAMOS, P. **Recursos de oralidade nos quadrinhos.** In: ELIAS. V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura (org.). 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 79-101.

RATIER, Rodrigo et al. **Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA.** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>. Acesso: 20 fev. 2021.

REZENDE, Lucineia Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teóricas Práticas.** Loderina: Eduel, 2009.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED. 2002

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas.** João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de doutorado).

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia um estudo de charges da Folha de S.Paulo.** Maringá: Eduem, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Kd o prof? Tb foi navegar?** JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade. Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício.** São Paulo: Global Editora, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. **Construção de saberes no trabalho cooperativo.** In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M (orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 13-21.

SILVA, Lucilene Nogueira da, **A produção textual: retextualização e ensino – do gênero canção para o gênero notícia.** Dissertação. – 2015. 177p.

SILVA, Edson Santana da, **A construção do texto: do oral ao escrito – a retextualização.** 2016. 175p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Ilma. Moreira. Nascimento **“TIC e organização do trabalho pedagógico: conexões ilimitadas”**, In: Ferreira, A.T.B., Rosa, E.C.S. (orgs.). **O fazer cotidiano na**

sala de aula – A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.31-49.

SILVA, M. F. P. S. E.; OLIVEIRA, A. A. **Práticas de Leitura e Letramento**. In: I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo, 2008. v. 1.

SILVA, N. N. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SANTOS, Marlon Cássio Gomes dos, **A retextualização na construção de relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2016. 145p. Dissertação, Universidade Federal do Goiás, UFG, 2016.

TEIXEIRA, P.; FERREIRA, A.; MARTINS, N.; BRANDÃO, D. (2017). O Storyboard - O Pensamento-Desenho no Processo da Imagem Animada. In: RAPOSO, Daniel; NEVES, J.; PINHO, F.; SILVA, J. (ed.). **Investigação e Ensino em Design e Música**. Castelo Branco: Edições IPCB. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EIMAD_5a_Edicao_OSTORYBOARD.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* **Gêneros orais – Conceituação e caracterização**. In Anais do SILEL, vol. 3, nº 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1 a 8 ISSN: 2237-6607. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

TRAVAGLIA, N. **A tradução numa perspectiva textual**. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. (2007). Promídia: Produção de Vídeos Digitais no Contexto Educacional. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/14199-48904-1-PB.pdf. Último acesso em: 14 out. 2020.

VERGARA, S. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

VERGARA, S. C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Altas, 2000.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: Currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo, que está sendo desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa **“O ENSINO DA RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO USO DA FERRAMENTA DIGITAL STORYBOARDTHAT”**, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da UNIVATES.

Os dados coletados para essa pesquisa serão obtidos por meio de uma pesquisa de satisfação. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para a elaboração de produções científicas para serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área educacional.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante da pesquisa autoriza a sua participação, tendo sido devidamente informados, sem qualquer constrangimento e coerção, sobre os objetivos e instrumentos de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

O participante foi igualmente informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa;
- Da garantia de que não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;

- De que não haverá custos financeiros decorrentes da participação nesta atividade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do e-mail: hendy.santos@ifro.edu.br ou hendy.santos@universo.univates.br

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Jaru, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO CAPTAÇÃO DE ÁUDIO E IMAGEM



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO

AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO DE ÁUDIO E IMAGEM CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado pesquisa **“O ENSINO DA RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO USO DA FERRAMENTA DIGITAL STORYBOARDTHAT”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, **Hendy Barbosa Santos**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Autorização para captação de áudio e imagem:

- () Autorizo a captação de áudio e imagem para fins de pesquisa.
- () Não autorizo a captação de áudio e imagem para fins de pesquisa.

Jaru, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO

Perguntas - Avaliação das Oficinas

1. Qual sua opinião acerca da produção de textos na escola?
2. Qual sua opinião sobre a transformação de um texto em outro texto?
3. Como você avalia sua interação com o uso da plataforma Storyboard That?
4. Dos nossos encontros, o que você achou mais interessante?
5. Como você avalia seu rendimento durante nossos encontros:
Excelente | Bom | Regular | Ruim. Justifique sua resposta.

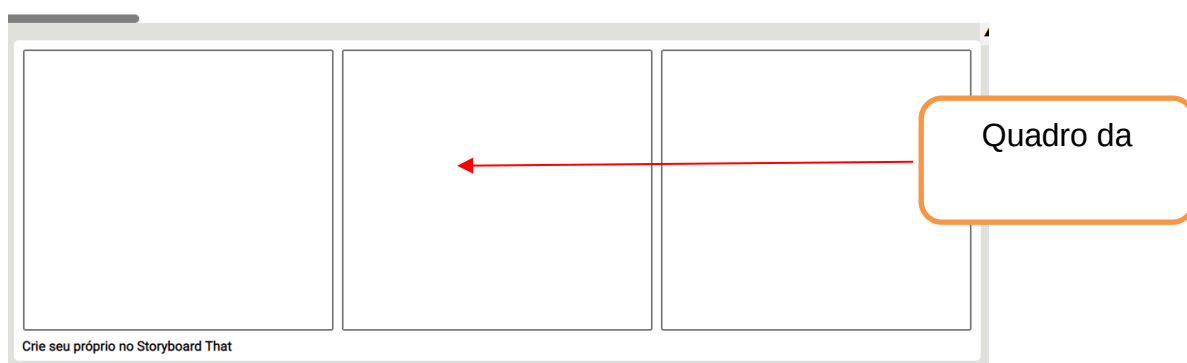
ANEXO A – MANUAL DO STORYBOARD THAT INSTRUÇÕES BÁSICAS

APRESENTAÇÃO

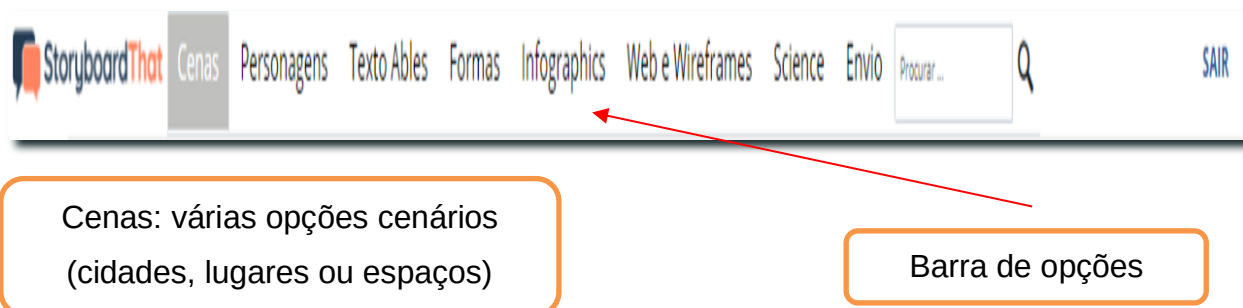
O termo StoryBoard em sua tradução literal significa “história em quadros”; é semelhante às histórias em quadrinhos (HQs) que, por sua vez, são o produto final da plataforma *Storyboard That*.

É definido como um roteiro das cenas que compõem um objeto, representadas em forma de desenhos produzidos sequencialmente, similar a uma história em quadrinhos.

ESPAÇO DA NARRATIVA



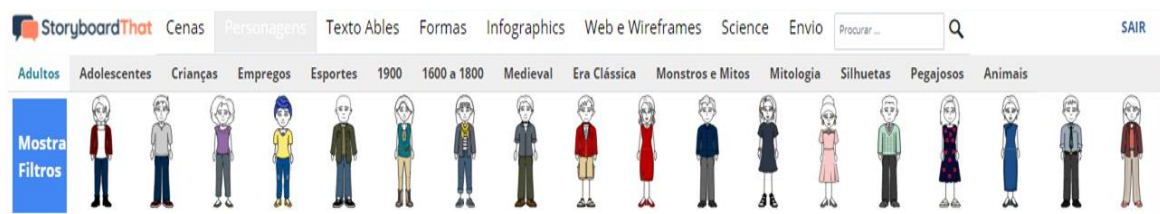
MENU STORYBOARD THAT





PERSONAGENS

Personagens: todos os tipos de avatar (homens, mulheres, e crianças)

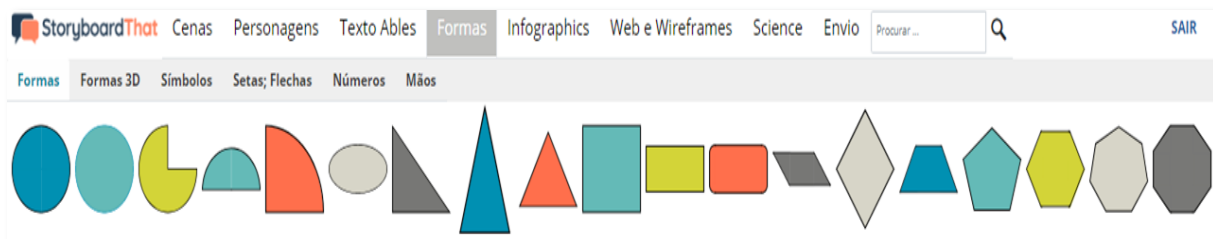


Balões de fala e pensamento com variados formatos



FORMAS/ INFOGRAPHICS

Opções de formas geométricas



Opções de infográficos



WEB

Opções de figuras web

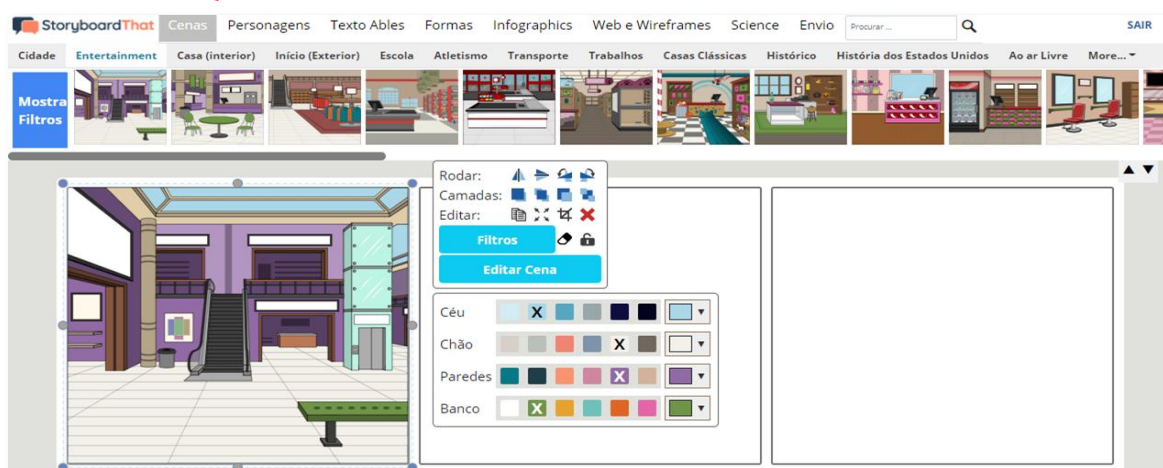


Opções de elementos da
ciência



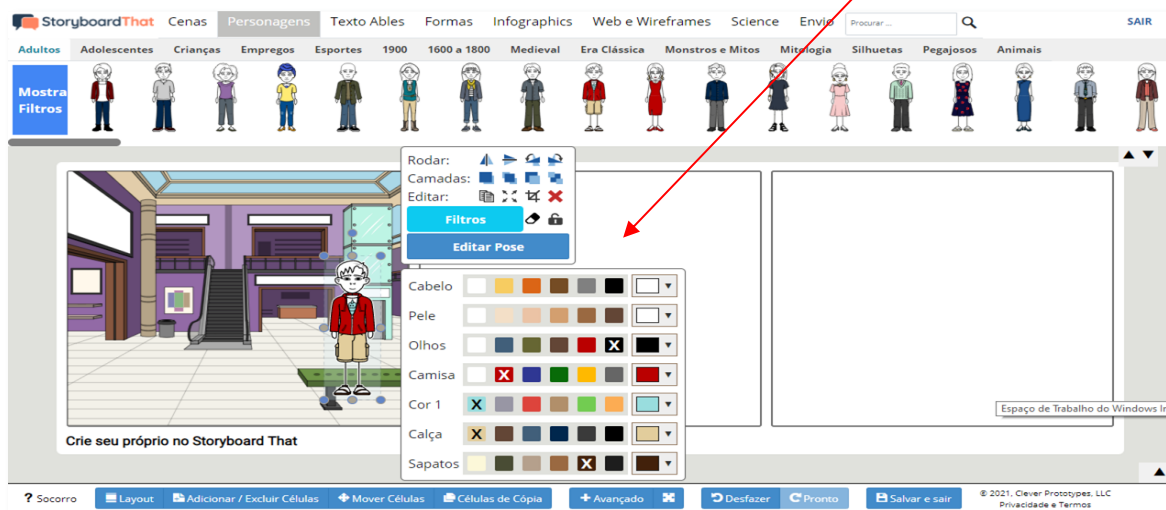
CENAS

Opção de editar as cores
do cenário

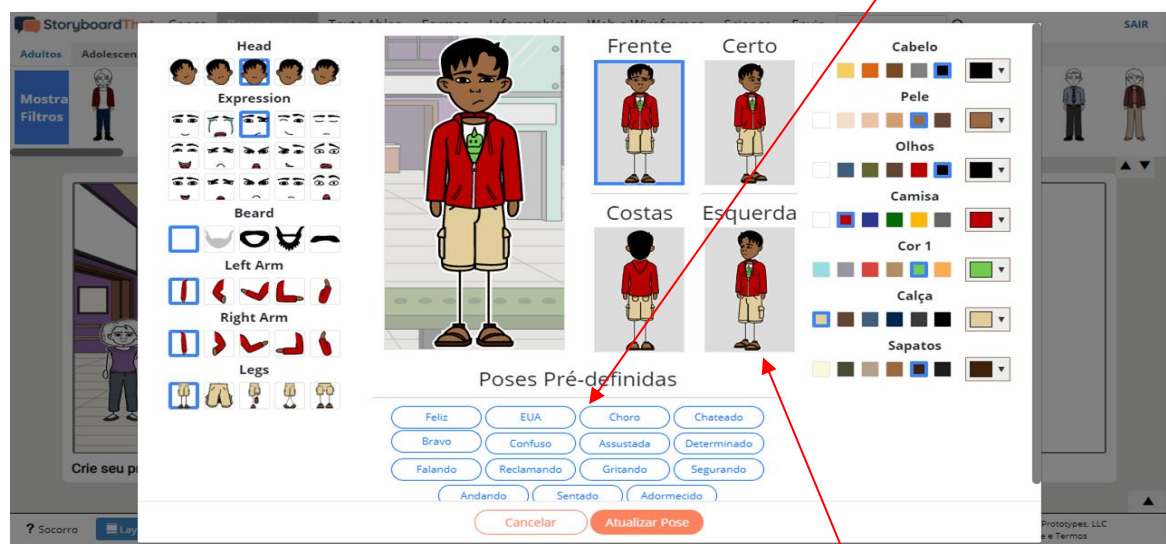


AVATAR

Opção para editar elementos
do avatar



Opções de editar posições,
expressões e elementos



Opções de filtro do avatar

ANEXO B – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 01

globo.com | g1 | ga | g1nw | vídeos
JORNAL DO BRASIL COVID-19 | SAÚDE | RONDÔNIA

RONDÔNIA
g1
BUSCAR

Rondônia registra 2.690 casos de Covid-19 entre indígenas e 57 mortes, diz Coiab

Em toda a Amazônia brasileira, 38.566 casos de coronavírus foram confirmados e mais de 990 óbitos.

Por G1 RO
26/12/2021 10h50 - Atualizado há 7 meses

Foto: Paulo Nery/Agência de Notícias

O número de testes positivos para Covid-19 entre indígenas de Rondônia chegou a 2.690, além de 13 casos suspeitos, segundo levantamento da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) divulgado nesta semana.

Ainda de acordo com a Coiab, 57 indígenas de 18 povos diferentes morreram vítimas da doença no estado. Em toda a Amazônia brasileira, 38.566 casos de coronavírus foram registrados, atingindo 151 povos.

AS MELHORES HISTÓRIAS DO BRASIL E DO MUNDO
GLOBOPLAY
globoplay

Casos de Covid-19 na Amazônia Brasileira

ANEXO C – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 02

TRIÂNGULO E ALTO PARANAÍBA

AS MELHORES HISTÓRIAS DO BRASIL E DO MUNDO

CLIQUE AQUI PARA VER MAIS

ANEXO D – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 03

BEM ESTAR

g1

SEARCH

'Cães-detetives' identificam casos de Covid pelo cheiro com mais de 90% de precisão

Odar usado no teste foi coletado de máscaras faciais, camisetas e meias. Segundo pesquisadoras, o estudo é o primeiro a comprovar sucesso da estratégia com número suficientemente alto de cães e de amostras.

Por G1

24/05/2021 | 12h07 - Atualizado há 7 meses

CONHEÇA OS CÃES DETETIVES DE COVID

VERBOS: Conheça os cães detetivos de Covid

Conheça Marlow, Tala, Millie, Lexi, Kyp e Asher: os seis "cachorros-detetives" que, num estudo feito por um centro de pesquisa canina e duas universidades britânicas, conseguiram detectar o vírus da Covid-19 em centenas de amostras com mais de 90% de precisão (veja vídeo acima). Além dos cachorros, o estudo também testou a capacidade de sensores detectarem o vírus.

A pesquisa ainda não está revisada por outros cientistas nem publicada em revista, mas foi divulgada na sexta-feira (21) e já está disponível [online](#).

ANEXO E – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 04

ANEXO F – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 05



Meninas de 12 a 17 anos representam 60% dos jovens desaparecidos em Manaus, aponta SSP

Mais de 100 casos de desaparecimentos foram registrados entre 2020 e os quatro primeiros meses deste ano, conforme a Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM).

End-G4 AM

25/05/2021 17:17 - Anulato 88.7 miles

Zentrum für Interdisziplinäre Studien (ZIS) der Universität zu Köln, 50924 Köln, Germany; Joachim.Schmidt@uni-koeln.de (J.S.); Joachim.Schmidt@uni-koeln.de (J.S.); Joachim.Schmidt@uni-koeln.de (J.S.)

Entre 2020 e os quatro primeiros meses deste ano, **106 casos de desaparecimentos de crianças e adolescentes** foram registrados pela Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM). Segundo o órgão, a maioria dos casos são de meninas da faixa etária de 12 a 17 anos, com o equivalente de 60% do total dos registros.

No dia 25 de maio é comemorado o Dia Internacional de Criança Desaparecidas, que tem o objetivo de alertar a sociedade sobre os cuidados, os riscos e o que fazer nesses casos.

Conforme os dados da SSP-AM, de janeiro a dezembro do ano passado, as delegacias de Manaus receberam 81 notificações de desaparecimento de crianças e adolescentes. Neste ano, até abril, já foram registrados 25 casos.

Os casos de desaparecimento se enquadram nas chamadas fugas do lar e, muitas vezes, são consequência de conflitos familiares, relacionamentos proibidos ou até envolvimento com atos ilícitos, segundo a secretária.

ANEXO G – NOTÍCIA RETEXTUALIZADA – GRUPO 06

MEMÓRIA

gl

RONDÔNIA

Q

BUSCAR

Operação investiga fraudes de 54 contas do auxílio emergencial em RO

Mandado de busca e apreensão é cumprido na cidade de Ariquemes nesta quarta-feira (26).

Por G1 RO

26/05/2021 10h09 - Atualizado há 7 meses

PF faz operação para combater fraude no auxílio emergencial em Roraima. Polícia Brasileira/Polícia Federal

A Polícia Federal (PF) deflagrou nesta quarta-feira (26) a operação Revés, que visa descobrir fraudes em 54 contas do auxílio emergencial (benefício pago pelo governo federal para famílias em vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19).

Um mandado de busca e apreensão foi cumprido em Ariquemes (RO) e, segundo a PF, o objetivo é apreender elementos e provas do que o suspeito usou na prática criminosa.

Ainda conforme a polícia, as contas do auxílio emergencial foram fraudadas por meio de pagamentos de boletos e transações bancárias.

A fraude do auxílio em Ariquemes foi descoberta através da Estratégia Integrada de Atuação contra as Fraudes ao Auxílio Emergencial (EIAFAE), formada pela PF, Ministério Público Federal (MPF), Ministério da Cidadania, Caixa, Receita Federal, Controladoria-Geral da União e Tribunal de Contas da União.

A operação Revés, de acordo com a PF, "é alusão a uma situação boa e lucrativa buscada pelos supostos fraudadores de Auxílio Emergencial, mas que não irá prosperar em razão desse reverso às suas condutas".



R. Avelino Tallini, 171, Bairro Universitário
Lajeado | RS | Brasil CEP 95900-000 Cx. Postal 155
Fone (51) 371 4-7000 | www.univates.br |
0800 700 80 09